

Kraemer, Rudolf-Dieter [Hrsg.]

Musik und Bildende Kunst

Essen : Die Blaue Eule 1990, 363 S. - (Musikpädagogische Forschung; 10)



Quellenangabe/ Reference:

Kraemer, Rudolf-Dieter [Hrsg.]: Musik und Bildende Kunst. Essen : Die Blaue Eule 1990, 363 S. - (Musikpädagogische Forschung; 10) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-148345 - DOI: 10.25656/01:14834

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-148345>

<https://doi.org/10.25656/01:14834>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

**Musikpädagogische
Forschung**

**Rudolf-Dieter Kraemer
(Hrsg.)**

**Musik
und Bildende Kunst**

D 122/1990/10/1



Themenstellung: Der vorliegende Band 10 der Reihe "Musikpädagogische Forschung" befaßt sich mit dem Verhältnis von Bildender Kunst und Musik. Unterschiede, Gemeinsamkeiten und Grenzüberschreitungen der beiden künstlerischen Äußerungsformen werden erörtert. Musik- und Kunstpädagogen referieren über Probleme der Legitimation des Unterrichts in Musik und Kunst, stellen ästhetische, wahrnehmungs- und rezeptionspsychologische Theorien sowie unterrichtspraktische und therapeutische Ansätze vor; sie diskutieren über die enge Verbindung von Musik und Kunst in Film, Fernsehen, Malerei und Graphik. Ergänzt werden die Tagungsbeiträge durch freie Forschungsberichte.

Der zehnte Band dokumentiert die Vorträge der wissenschaftlichen Tagung, die vom 21. – 23. Oktober 1988 in Augsburg stattfand.

Der Herausgeber: Rudolf-Dieter Kraemer, geb. 1945, Studium an der Pädagogischen Hochschule (Lehramt) und der Musikhochschule des Saarlandes (Viola, Kammermusik), zweiter Preisträger beim Bundeswettbewerb "Jugend musiziert" in Viola (Berlin 1964), Schuldienst, Studium Musikwissenschaft, Erziehungswissenschaft und Philosophie an der Universität Saarbrücken, 1975 Promotion zu Dr. phil., 1978 Professor für Musikpädagogik an der Musikhochschule Detmold, seit 1985 an der Universität Augsburg, z.Zt. Vorsitzender des "Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung" (AMPF).

ISBN 3-89206-350-8

Musikpädagogische Forschung

Herausgegeben vom Arbeitskreis
Musikpädagogische Forschung e.V.

Band 10

Rudolf-Dieter Kraemer
(Hrsg.)

Musik und Bildende Kunst

Die Blaue Eule

ISBN 3-89206-350-8

Copyright Verlag Die Blaue Eule, Essen 1990

Alle Rechte vorbehalten

Nachdruck oder Vervielfältigung, auch auszugsweise, in allen Formen, wie Mikrofilm, Xerographie, Mikrofiche, Mikrocard, Offset, verboten

Printed in Germany Herstellung:

Merz Fotosatz, Essen Broscheit Klasowski, Essen

Difo-Druck, Bamberg

Vorwort

Johann Wolfgang von Goethe beschreibt in „Wilhelm Meisters Wanderjahre“ im 8. Kapitel den Weg des Wanderers in die „Pädagogische Provinz“: Die Hütten der Musiker liegen so weit auseinander, daß weder Töne noch Mißtöne sich wechselseitig erreichen können. Ihre Wohnungen sind keineswegs an Schönheit und Raum denen der Maler, Bildhauer und Baumeister vergleichbar, denn der Musiker - so die Erklärung - muß immer in sich selbst gekehrt sein. Bildende Künstler aber wohnen wie Könige und Götter, weil es ihre Aufgabe ist, für Könige und Götter zu bauen und zu verzieren. J.W. v. Goethe kommt zu dem Schluß: „Die Malerei ist die läßlichste und bequemste von allen Künsten. Die Würde der Künste erscheint bei der Musik vielleicht am eminentesten, weil sie keinen Stoff hat.“

Wenn heute Musik- und Kunstpädagogen sich mit den beiden künstlerischen Äußerungen auseinandersetzen, läßt sich dies auf eine lange Tradition von Überlegungen, Meinungen, Behauptungen, Spekulationen und Untersuchungen zum Verhältnis von Musik und Bildender Kunst zurückführen. Die künstlerische Praxis hat eine Reihe multimedialer Ausdrucksformen hervorgebracht, die den Gedanken der Einheit und der Verknüpfung der Künste aufgreifen. Pädagogen warnen vor der einengenden Abgrenzung der einzelnen Fächer und suchen nach fachübergreifenden Fragestellungen und Modellen. Äußerst facettenreich erweist sich die Betrachtung der Beziehung von Musik und Bildender Kunst, ja so vielschichtig, daß die Gefahr einer dilettantischen Betrachtung nicht ausgeschlossen erscheint.

Um so notwendiger ist eine intensive Betrachtung des Verhältnisses der beiden Künste im Gespräch der Fachdisziplinen, gilt es doch, Gemeinsamkeiten, Berührungen, Unterschiede, Verschränkungen und Grenzüberschreitungen aufzuspüren. So interessiert Musikpädagogen die Entwicklung in der Kunstpädagogik: Auf welche Weise setzt sich Kunstpädagogik und Kunstunterricht mit den durch Technisierung, zunehmende Freizeit, Arbeitsplatzmangel, weltweite Öffnung und subjektiven Sinnverlust zu kennzeichnenden Lebensbedingungen auseinander? Befindet sich Kunsterziehung nach der Annäherung an ästhetische Alltagsphänomene, nach der Betonung des reflektierenden und ideologie-kritischen Moments im Kunstunterricht auf dem Rückzug zum „Musischen“ bzw. zur kunsthistorisch/kunstwissenschaftlichen Werkinterpretation? Für beide Fächer stellt sich gleichermaßen das Legitimationsproblem von Kunst als Genuß- und Erkenntnisquelle, als individuelle Erlebnis- und Ausdrucksmöglichkeit, als Kommunika-

tionsanlaß, als Utopie und Antizipation des Möglichen, als Analyseobjekt, als schöpferischer Prozeß, als therapeutisches Medium, als Abbild und Kritik der gesellschaftlichen Realität. Zahlreiche gemeinsame Probleme bedürfen der interdisziplinären Erörterung und der Entwicklung gemeinsamer Perspektiven: Ist Kunst lehrbar? Kann eine Begriffsbestimmung des Ästhetischen für eine Didaktik fruchtbar gemacht werden? Wie sind Vermittlungsprobleme der Kunst der Gegenwart zu lösen? Auf welche Weise kann sich ein fächerübergreifender Unterricht der Fachkompetenz der Disziplinen versichern? Mitglieder des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung interessiert, welche Forschungsarbeiten im Bereich Kunst vorgelegt werden, um die fachlichen Grundlagen zu erarbeiten und Voraussetzungen für effektive Vermittlungsstrategien zu schaffen. Von Interesse ist auch, ob Kunstpädagogik in der Diskussion wissenschaftstheoretischer Grundlagen des Faches vorangekommen ist (z.B. Terminologie, Methodologie, Integration der unterschiedlichen historisch-hermeneutischen, empirischen, ideologie-gesellschaftskritischen Ansätze). Auf nahezu allen Feldern fehlt es an kooperativen Formen der Aufarbeitung gemeinsamer Probleme, obwohl sie greifbar auf der Hand liegen: Querbezüge der Entwicklung der beiden Fachdisziplinen sind herzustellen, stilkundliche Parallelen der beiden „Künste“, analoge Verfahrensweisen und Techniken der Gestaltung aufzuzeigen, Wahrnehmungsqualitäten medienspezifisch zu analysieren, grenzüberschreitende Ausdrucksmöglichkeiten (Videoclips, Filmmusik, Klangskulpturen, Klanginstallationen, Musiktheater, Graphische Notation, Malen zu Musik) wechselseitig zu beleuchten, kreative Prozesse zu vergleichen und Doppelbegabungen wie A. Schönberg, F. Mendelssohn-Bartholdy, F. Chopin, F. Smetana, F. Busoni, W. Egm, E. Satie, O. Schöck u.a. für den Unterricht zu erschließen. Modelle der Sinndeutung für Kunst und Musik können fachübergreifend entwickelt und gemeinsame Inhalte, Methoden und Problemlösungen behandelt werden.

Die Augsburger Tagung des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung, deren Durchführung wesentlich durch das Ministerium für Wissenschaft und Kunst des Landes Bayern ermöglicht wurde - dafür sei nochmals herzlich gedankt - greift einige dieser Probleme auf, um sie aus Sicht der Kunst/Musikpädagogik und Psychologie zu diskutieren. Es bleibt zu wünschen, daß die Kontakte der Fachdisziplinen fortgesetzt und viele der angesprochenen Fragen in nächster Zeit interdisziplinär erörtert werden.

Der Herausgeber

Inhaltverzeichnis

Vorwort	5
Tagungsprogramm Augsburg 1988	13
HANS DAUCHER	
Zum Legitimationsproblem der ästhetischen Erziehung	17
ECKHARD NOLTE	
Die Musik und die anderen Künste - Musikpädagogische Diskussionsbeiträge des 19. Jahrhunderts	31
BARBARA BARTHELMES	
Musikpädagogik und Bildende Kunst Anmerkungen zur Funktion der Kunst in der Musikpädagogik	40
HELGA DE LA MOTTE-HABER	
Die Künste als Kunst Pictures of Pictures from Pictures of Pictures	56
WILFRIED GRUHN	
Begegnung der Künste: Kandinsky und Schönberg Von der Hinfälligkeit des Schönen und der Harmonie der Dissonanz	61
CHRISTIAN SCHEIB	
Multimedia Zwei Einzelgänger als Vorgänger und zwei Desperados als Erben Claude Bragdon, Wassily Wereschtschagin und "Station Rose"	81
HEINER GEMBRIS	
Was sagt das Publikum zur Kunst der Avantgarde? Aus dem Gästebuch der Klanginstallation von John Cage auf der documenta 8	90
ALEXANDER KOPP	
Gegenstand und Oberfläche Morton Feldmans Gedanken über die Beziehung von Kunst und Musik	111

HELGA JOHN-WINDE	
Räumliche Vorstellungen in Kinderzeichnungen	119
KARL GRAML	
Spontangesänge von Kindern zu Bildern	133
GÜNTER KLEINEN	
Seerosen-Bilder und Schritte im Schnee	
Strukturelle Analogien zwischen Bildern und Musik als Weg einer Annäherung an den musikalischen Impressionismus	145
GÜNTHER ROTIER	
Die Gestaltung von Schallplattencovern	154
FRED RITZEL/JENS THIELE	
Kritik oder Blasphemie?	
Über die Rekonstruktion von Musikereignissen der Nazi-Zeit in R.W. Fassbinders Film Lili Marleen (BRD 1980)	162
ACHIM SCHUDACK	
Hollywood im Umbruch: Jazz im 'social problem film' der frühen 50er Jahre	181
ULRIKE SEITZ	
Ansätze der Kunsttherapie im Überblick	197
WOLFGANG MICHAELIS	
Welt in Wahrnehmung und Abbildung	210
HELMUT SEGLER	
Tänze der Kinder in Europa - Konsequenzen für den Musikunterricht der ersten Schuljahre	226
GEORG MAAS	
Zur Bildung musikalischer Formbegriffe im Musikunterricht: Ergebnisse und methodische Aspekte einer Evaluationsstudie als Beitrag zur empirischen musikpädagogischen Unterrichtsforschung	236
RENATE MÜLLER	
Musikalisches Ambiente als Bedingung musikalischer Flexibilität Jugendlicher	252

DIETMAR PICKERT	
Außerschulische musikalische Aktivitäten der Musiklehrer.	
Methoden der Datenerhebung und adäquate Datenaufbereitung	269
KLAUS HEIMES	
Musik in Südafrikas tertiärem Bildungsbereich:	
Diskrepanz zwischen Zielsetzung und sozialer Umwelt	286
KOLLOQUIUM	
Musikpädagogische Forschungsdefizite aus Sicht der Lehrer	299
AUSSTELLUNG	
Bild-Musik/Musik-Bild.	
Georg Popp	301
DOKUMENTATION DER AUSSTELLUNG DES ARBEITSKREISES MUSIK- PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG (AMPF)	
Musikpädagogische Forschung:	
Informationen, Experimente, Filme	303
I. Musik im Unterricht	
Wolfgang Martin Stroh	
Szenische Interpretation von Opern in der Schule	304
Gunter Reiß, Mechthild von Schoenebeck	
Musikpraxis an den Schulen Nordrhein-Westfalens	305
Hans Günther Bastian	
Neue Musik im Schülerurteil	307
Rudolf-Dieter Kraemer, Georg Brunner	
Visualisierung und Verbalisierung musikalischer Vorstellungen	308
Werner Pütz	
Musikverstehen durch Musikmalen	309
Helmut Schaffrath, Erika Funk-Hennigs, Thomas Ott, Winfried Pape	
Studie zur Situation des Musikunterrichts und der Musiklehrer an allgemeinbildenden Schulen der Bundesrepublik Deutschland und West Berlins	313

Wolfgang Martin Stroh, P. Bayreuther, W. Schulz, M. Becker,
J. Beckmann

Kommunikationsstrukturen bei Großgruppenimprovisationen	314
--	-----

II. Künstlerische Ausbildung

Frauke Grimmer

Instrumentalausbildung und Lebensgeschichte	316
---	-----

Hans Günther Bastian

Jugend musiziert. Der Wettbewerb in der Sicht von Teilnehmern und Verantwortlichen	317
---	-----

Hans Günther Bastian

Leben für Musik. Eine Biographiestudie über, musikalische (Hoch-)Begabungen	318
--	-----

Walter Scheuer

Zwischen Tradition und Trend. Die Einstellung Jugendlicher zum Instrumentalspiel. Eine empirische Untersuchung	320
---	-----

III. Musikalische Rezeptionsforschung

Günther Rötter

Die Beeinflußbarkeit emotionalen Erlebens von Musik durch analytisches Hören. Psychologische und physiologische Be- obachtungen	321
---	-----

Rudolf-Dieter Kraemer

Meßgerät zur musikalischen Rezeptionsforschung (MzR)	323
--	-----

Heiner Gembris

Musikhören und Entspannung	324
----------------------------	-----

K. Gramt, H. Gembris, R.-D. Kraemer

Filmdokumentation musikpädagogische Forschung: „Der Feuervogeltest“ Studien zum musikalischen Gedächtnis	327
---	-----

Klaus-Ernst Behne

„Blicken Sie auf die Pianistin!“ Zur bildbeeinflußten Beurteilung des Klavierspiels im Fernsehen Bericht über eine explorative Vorstudie	329
--	-----

Karl Gramt

Überprüfung der Fähigkeit, Tonhöhen zu unterscheiden	331
--	-----

Günther Batet

Videomusik	332
------------	-----

IV.	Musik im Alltag	
	Barbara Barthelmes, Heiner Gembris	
	Musik - Mode - Lebensstil	333
V.	Kinderbilder als Erhebungsverfahren	
	Günter Kleinen	
	Kinderbilder als Erhebungsverfahren zur Musiksozialisation im Grundschulalter	336
	Karl Graml	
	Kinder singen zu Bildern	337
VI.	Einsatz von Computern in Musikerziehung und Musikwissenschaft	
	Helmut Schaffrath	
	Essener Musik-Datenbanken	
	Einsatz von Rechnern für die Musikwissenschaft	338
	Rudolf-Dieter Kraemer, Heiner Gembris, Bernd-Georg Mettke, Kurt Suttner, Johann Winter	
	Übertragung von Musikhandschriften der Oettingen- Wallerstein'schen Bibliothek	340
	Michael Roske	
	Musapaed/Musaseku	
	Das Datenbankkonzept zum Forschungsprojekt: „Musik- pädagogik des 19. Jahrhunderts“	341
	Christoph Hempel/Klaus-Ernst Behne	
	Gehörtraining: Unterstützung durch den Computer	342
VII.	Musik und Politik	
	Erika Funk-Hennigs	
	Dokumentation über musikalische Aktivitäten der Rechtsextremisten	345
	Gisela Probst-Effah	
	Musik in Konzentrationslagern des Nationalsozialismus	347
VIII.	Geschichte der Musikerziehung	
	Michael Roske	
	Die Musikpädagogik Lina Ramanns. Werk, Wirken, Nachwirkung	348

	Ursula Eckart-Bäcker	
	Die Schütz-Bewegung	
	Zur musikgeschichtlichen Bedeutung des „Heinrich-Schütz	
	Kreises"	351
	Eckhard Nolte	
	Musikpädagogische Ikonographie	353
IX.	MPZ Zentralstelle für Musikpädagogische Dokumentation (J.W. Goethe-	
	Universität Frankfurt)	
	Ulrich Günther	
	Eine Musikstunde 1942 – simuliert	354
X.	Engagiert für musikpädagogische Forschung	
	Wolfgang Schmidt-Brunner	356
	Sigrid Abel-Struth	359
	Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung e.V. (AMPF)	

AMPF-Tagung Augsburg - 21. bis 23. Oktober 1988

Programm

Freitag, 21. 10. 1988

11.00 - 12.30 Uhr

Musikpädagogische Forschungsdefizite aus der Sicht der Lehrer, Kolloquium für interessierte Kollegen

14.00 Uhr

Begrüßung

14.15 - 15.30 Uhr

Eckhard Nolte (München)

Musik und die anderen Künste - musikdidaktische Überlegungen des 19. Jahrhunderts

Barbara Barthelmes (Berlin)

Musikpädagogik und Bildende Kunst
Anmerkungen zur Funktion der Kunst in der Musikpädagogik und über Methoden der musikpädagogischen Kunstbetrachtung

16.00 - 17.15 Uhr

Hans M. Daucher (München)

Zum Legitimationsproblem ästhetischer Erziehung

17.30 - 18.15 Uhr

Fred Ritzel/Jens Thiele (Oldenburg)

Kritik oder Blasphemie? Über die Rekonstruktion von Musikereignissen der Nazizeit in W. Faßbinders „Lili Marleen“

18.30 Uhr

Empfang der Stadt Augsburg

20.00 Uhr

Konzert: via-nova-chor (München)
Leitung: Kurt Suttner

Samstag 22.10.1988

9.30 - 10.15 Uhr

Helga John-Winde (Augsburg)

Räumliche Vorstellungen in Kinderzeichnungen

10.30 - 12.30 Uhr

Günter Kleinen (Bremen)

Schritte im Schnee und Seerosenbilder

Karl Graml (Augsburg)

Spontangesänge von Kindern zu Bildern

Helmut Segler (Braunschweig)

Tänze der Kinder in Europa -
Konsequenzen für den Musikunterricht der ersten Schuljahre

Parallel dazu:

10.30 - 12.30 Uhr

Klaus Heimes (Port Elisabeth)

Musik in Südafrikas
Bildungsbereich: Diskrepanz von Zielsetzung und sozialer Umwelt

Renate Müller (Hamburg)

Musikalisches Ambiente als Bedingung musikalischer Flexibilität Jugendlicher

Dietmar Pickert (Marburg)

Außerschulische Aktivitäten der Musiklehrer. Methoden der Datenerhebung

13.30 - 15.00 Uhr

Stadtführung

15.00 - 16.30 Uhr

Günther Rötter (Berlin)

Die Gestaltung von Schallplatten-covern

Alexander Kopp (Berlin)

Graphische Notation und Klang -
Morton Feldman

Parallel dazu:

15.00 - 16.30 Uhr

Achim Schudack (Essen)

Hollywood im Umbruch. Jazz im „social Problem film“ der frühen 50er Jahre.

Zur Bildung musikalischer Formbegriffe im Musikunterricht

Georg Maas (Paderborn)

Samstag 22.10.1988

17.00 - 17.45 Uhr

Ulrike Seitz (Augsburg)

Ansätze der Kunsttherapie im Überblick

18.00 - 18.45 Uhr

Wolfgang Michaelis (Augsburg)

Raumwahrnehmung aus psychologischer Sicht

20.30 Uhr

Mitgliederversammlung

Sonntag 23. 10. 1988

9.30 - 10.15 Uhr

Helga de la Motte-Haber (Berlin)

Die Künste als Kunst - Aufhebung der Gattungsgrenzen als ästhetisches Programm

10.30 - 12.30 Uhr

Christian Scheib (Wien)

Wilfried Gruhn (Freiburg)

Multimedia

Kandinsky und Schönberg. Hinfälligkeit des Schönen in der ästhetischen Theorie der malerischen und musikalischen Dissonanz

Heiner Gembris (Augsburg)

Zur Cage-Rezeption auf der documenta 8

Abschlussdiskussion

Zum Legitimationsproblem der ästhetischen Erziehung¹

HANS DAUCHER

*Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.): Musik und Bildende Kunst. - Essen: Die Blaue Eule 1990.
(Musikpädagogische Forschung. Band 10)*

Ästhetische Erziehung hat es in einer Zeit, in der wirtschaftliche und technische Interessen im Vordergrund stehen, schwer, sich zu legitimieren. Die Ansicht, daß das Schöne und die Kunst mit dem Nützlichen nichts zu tun haben, entstammt schließlich einer langen philosophischen Tradition. In einem straff durchorganisierten Schulsystem, in dem jedes einzelne Fach um Stundenzahlen feilscht und seine Wichtigkeit zu begründen sucht, geraten die künstlerischen Fächer in *Legitimationsnot*. In der Kunsterziehung sind die Auswirkungen besonders heftig. Als ein Teilgebiet der schulischen Erziehung mit einer Aussicht auf bemerkbare Erfolge hat eine durch Reduzierung deformierte Kunsterziehung so gut wie keine Chance mehr. Es ist in der Tat schwer einsehbar zu machen, wozu Kinder malen und zeichnen sollen, wozu diese bildnerischen Aktivitäten für ihre Entwicklung gut sein sollen. Schließlich läßt sich eine Verbindung zur Berufswelt kaum herstellen, es sei denn zu künstlerischen Berufen, die ja nun von Eltern nicht gerade präferiert werden.

Einige Schlagworte stehen uns zwar zur Verfügung und werden immer wieder ins Spiel gebracht: In der künstlerischen Erziehung gehe es besonders um die Förderung der Kreativität, um die Förderung der Phantasie und um die Möglichkeit, sich spontan auszudrücken. Dem aber kann man entgegenhalten, daß es Kreativität auf vielen Gebieten gibt und der spontane Ausdruck der eigenen Identität auf vielfältige Weise gefunden werden kann.

Bezeichnend für mein Thema ist das vehemente Aufbrechen eines Legitimations- und damit Theoriebedürfnisses gegen Ende der 60er Jahre. Es machte sich durch eine Flut kunstpädagogischer Literatur bemerkbar. Motivierend dafür war nicht zuletzt auch die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen mit ihrem Angebot an die Kunsterzieher, Hochschullehrer werden zu können. Um sich zu profilieren, mußte man etwas geschrieben haben. Die universitären Bräuche des wissenschaftlichen Veröffentlichungswesens begannen ihre Zwänge auszuüben und gaben dem theoretisch aktiven Kunsterzieher eine erheblich höhere Chance

1 Das hier abgedruckte Referat erscheint in erweiterter Fassung als Beitrag in: Hans M. Daucher (Hrsg.), *Kinder denken in Bildern*, München (Piper) 1990.

für seine berufliche Laufbahn als dem künstlerisch qualifizierten. So entstand ein Legitimationsdruck von zwei Seiten.

Merkwürdigerweise wurden in dieser Zeit die mehr als 2000 Jahre langen Bemühungen, den zentralen Begriff unseres Gebietes zu klären, nämlich den Ästhetik-Begriff, den Begriff des Schönen und im engeren Sinn den Begriff der Kunst, kaum reflektiert. Dies steht im Zusammenhang mit einem Problem, das uns die Theoriebildung besonders erschwert: die Vielzahl der Bezugswissenschaften, mit denen man, bei dem Versuch zu einer Basistheorie zu gelangen, konfrontiert wird. An welche Hilfswissenschaften wird man sich wenden müssen? Allein die philosophische Ästhetik der Gegenwart bietet viele verschiedene Ansätze an. So unterscheidet Giannaras eine marxistische oder sozialistische Ästhetik westlicher oder östlicher Prägung (Lukaes, Marcuse, Adorno), eine phänomenologisch-hermeneutische Ästhetik (Gadamer) und eine empirische oder informationstheoretische Ästhetik, wie sie besonders von Bense, Helmar Frank, Abraham Moles vertreten wurde. Aber auch Semiotik und Kommunikationsforschung, etwa Umberto Eco und Pierce sowie die Linguistik (S. J. Schmidt) lieferten interessante Beiträge. Außerdem besteht seit etwa 100 Jahren eine experimentelle ästhetisch-psychologische Forschung (nur zwei Namen: Theodor Fechner 1876 und Berlyne 1972), die von der Kunsterziehungstheorie nahezu total ignoriert wurde. Gestaltpsychologische Arbeiten kamen besonders in den 20er Jahren zum Tragen. Rudolph Arnheim kann als Exponent dieser Richtung gelten, der bis in unsere Zeit einen beträchtlichen Einfluß, besonders in der amerikanischen Kunsterziehung, ausübte.

Neue Ausblicke eröffnete die Verhaltensbiologie (Konrad Lorenz, Eibl-Eibesfeldt), die mir für einen Theorieansatz besonders wichtig erscheinen. In der Kunsterziehung vor allem in Amerika und in Australien, aber auch bei uns, gewannen experimentell-statistische Arbeiten an Bedeutung. Jedoch bei der Unbestimmtheit der Begriffe, mit denen wir zu tun haben, geraten wir allzu leicht in die Versuchung mit Karl Valentin festzustellen, daß etwas 30 cm gelb ist.

Diese wenigen Hinweise auf bezugswissenschaftliche Aspekte mögen genügen, um die Schwierigkeit anzudeuten, die der theoretischen Grundlegung von Forschungsansätzen auf unserem Gebiet begegnen. Wer verfügt schon über dieses Spektrum an Kenntnissen, dies alles mit speziellem Verständnis zusammenzufassen und zu transferieren. Dennoch bleibt nichts anderes übrig, als ein *integrales Erklärungsmodell des Ästhetischen auf dem gegenwärtigen Stand der Bezugswissenschaft* zu versuchen. In diesem Rahmen kann ich mich vielleicht damit herausre-

den, daß eine Kurzfassung zwangsläufig Simplifikationen mit sich bringt, die nicht zu vermeiden sind. Eine andere Aufmunterung erhalte ich von der fachüblichen Unbefangenheit, fröhlich quer durch die Wissenschaften zu marschieren. Bedenkt man, wie sehr es die Wissenschaften in der Regel meiden, den Fuß über die Grenze des Nachbarn zu setzen und wie oft dadurch auch die ästhetische Theoriebildung behindert wird, so wiegt vielleicht der eine Nachteil den anderen auf.

Wir können ästhetische Erziehung nicht wissenschaftlich legitimieren, wenn wir nicht klären, was wir unter dem Ästhetischen verstehen. Nimmt man die Traditionen der philosophischen Ästhetik zur Hilfe, dann reduzieren sich, in der Vielfalt der Konzepte, die Merkmale des Ästhetischen auf einige wenige, die von nahezu allen Richtungen akzeptiert werden. Da ist zum einen die schon genannte Zweckfreiheit des Schönen, auf der schon die antike Philosophie besteht, und die bis in unsere Zeit als ein Merkmal fast durchweg akzeptiert wird. Da besteht zum anderen Übereinstimmung darüber, daß der Gegenstand der Ästhetik, das Schöne - im engeren Sinn die Kunst - als Wert ausgezeichnet ist, ja er gehört sogar in die oberste klassische Wertetrinität des Guten, Wahren und Schönen.

Wenn wir vorerst nur von diesen beiden elementaren Merkmalen der *Zweckfreiheit* und der *Wertbezogenheit* ausgehen, geraten wir bereits an den Kern des Problems. Wie kann etwas wertvoll sein, wenn dieser Wert zu nichts gut ist. Wir stehen also vor der Frage: Wie kommt dieser komplizierte Organismus Mensch dazu, das Schöne und die Kunst als wertvoll einzustufen, obwohl es ihn doch weder nährt, noch schützt, noch wärmt. Es geht um die Umkehrung der finalen Fragestellung „Was ist Kunst und das Schöne?“ in die kausale Frage „Welche anthropologischen Gründe haben ästhetische Bedürfnisse?“ Damit werden Weichen in bestimmte Bezugswissenschaften gestellt. Erforderlich ist vorerst eine phylogenetische Antwort und keine individual-psychologische.

Bedürfnisse drängen nach Bedürfnisbefriedigung. Sie verfügen also über ein motivationales Potential, d.h. sie sind in der Lage, Aktivitäten in Gang zu setzen. Dieses motivierte Verhalten verläuft im Gegensatz etwa zu einem konditionierten Reflex nicht nach einem bestimmten Handlungsschema, sondern fordert variable Aktionen heraus, sofern sie nur der Bedürfnisbefriedigung dienen.

Bedürfnisse treten als emotionales Verhalten auf. Die elementaren und lebenserhaltenden Formen sind Hunger, Durst, Angst, Sexualität, Schmerz usw. Die dadurch motivierten Aktivitäten zielen darauf, die Bedürfnisse zu befriedigen und üben zugleich adaptives Verhalten ein. Der Organismus lernt, sich optimal an die vorgegebene Umwelt anzupassen, ein Lernen, das von Versuch,

Irrtum und Erfolg gesteuert wird. Das Erlernen nützlicher oder schädlicher Handlungszusammenhänge steht dabei in Verbindung mit Lust und Unlust, die in einem Belohnungs/Bestrafungssystem schnell und nachdrücklich dafür sorgen, daß Anpassung erworben wird. Mit ästhetischen Bedürfnissen haben diese Mechanismen offensichtlich nichts zu tun. Hier stehen Wert und Zweck in einem unmittelbaren Zusammenhang.

Angenommen, es wäre ein Automat zu entwerfen, der sich in einer gegebenen Umwelt selbständig an diese Umwelt anpaßt. Für welche Funktionen müßte er in erster Linie konstruiert sein? Er würde vor allem Information darüber benötigen, wie diese Umwelt beschaffen ist. In einem einfachen Regelkreis, etwa einer Warmwasserheizung, geschieht dies durch die Rückkopplung. Der Vorgang beginnt mit dem Einholen von Information. Primitive Lebewesen funktionieren über derartige Mechanismen. Für ein hochentwickeltes Lebewesen genügen diese einfachen Rückkoppelungsmechanismen nicht mehr. Schon für die Ausbildung der Wahrnehmungsorgane braucht dieses Lebewesen eine Menge Information, die verarbeitet, gespeichert und bei Bedarf wieder in den Lebensprozeß eingebracht werden muß. Es geht dabei also um Lernen. Lernen befähigt zu einem besonders hohen Maß an Anpassung, durch das höherorganisierte Lebewesen ausgezeichnet sind. Hier stoßen wir bei dieser kurzen Reflexion biologischer Regelkreise bereits an eine geheimnisvolle Berührungsstelle mit unserer Problematik. Es stellt sich nämlich die Frage, was diesen Organismus dazu veranlaßt, Informationen zu sammeln ohne unmittelbare Belohnung oder Bestrafung, was ihn dazu veranlaßt, für die Zukunft zu lernen. Wenn ein Tier Information nur darüber sucht, wo Futter zu finden ist, so wird diese Aktivität unmittelbar belohnt. Es kann seinen Hunger stillen - der Regelkreis ist geschlossen. Dem geht allerdings voraus, daß dieses Tier mit seiner Körpermotorik umgehen kann. Das Einüben eigener Aktionsmöglichkeiten wird aber nicht so offensichtlich durch die Befriedigung eines Bedürfnisses belohnt.

Wenn eine Katze mit dem Wollknäuel spielt, so erreicht diese Handlung nicht ein leicht erkennbares Ziel. Das Ziel des Bedürfnisses bleibt verborgen. Das Lebewesen erwirbt Fähigkeiten, die es nicht sofort, sondern erst später in seinen Lebenszusammenhang einbringen kann. Das trifft für die wichtigsten Lernvorgänge der höheren Lebewesen zu: sie werden nicht von offensichtlichen Bedürfnissen gesteuert wie Hunger und Durst, sind aber ebenso lebenswichtig und verfügen deshalb über elementare Antriebe.

Hunt spricht hier von *intrinsischer Motivation*. Sie bewirkt, daß ein Verhalten um seiner selbst willen in Gang besetzt wird. Ein komplizierter Mechanismus

sorgt dafür, daß notwendige Lernvorgänge, die erst längerfristig wirksam werden, durch intrinsische Belohnung in Gang kommen, daß sie also mit Lust, mit positiven Gefühlen beantwortet werden. Das Rätsel dieses Widerspruchs von Wert- und Zweckfreiheit beginnt sich hier aufzulösen. Schon bei höherorganisierten Säugetieren finden wir primitive Formen „ästhetischen Verhaltens“, die uns als Spielverhalten bekannt sind. Es sind Handlungskomplexe, die um ihrer selbst willen in Gang kommen, weil sie von den emotionalen Instanzen unseres neuronalen Systems mit positiven Gefühlen, mit Lust belohnt werden. Basale Formen dieses intrinsisch-motivierten Verhaltens, bereits bei höheren Säugetieren ausgeprägt, sind *Neugierverhalten und exploratives Verhalten*. Wie mächtig das Bedürfnis nach Information ist, zeigen Versuche im Bereich der sensorischen Deprivation. Bei Reizentzug entsteht ein heftiges Bedürfnis nach Eindrücken, buchstäblich eine Gier nach Neuem. Es stellt sich ein Leidensdruck ein, der deutlich macht, daß unsere Sinnesorgane auf Aktivität hin angelegt sind. Bei den Augenbewegungen des Säuglings ist diese Tendenz, sich Neuem zuzuwenden, experimentell gründlich untersucht worden. Jede Mutter kennt Techniken, dem Säugling durch neue Reize positive Gefühle zu vermitteln.

Allerdings stößt diese Neugier an eine Grenze, denn unsere Wahrnehmungspotentiale verfügen über eine begrenzte Kapazität. Überschreitet das Reizangebot die Aufnahmefähigkeit unserer Wahrnehmungsorgane, so reagieren wir mit Abwendung, veranlaßt durch negative Gefühle. Es zeigt sich also bereits in diesen elementaren Vorgängen so etwas wie ein Harmoniebedürfnis, das darauf zielt, Informationsangebot und Fähigkeit der Informationsverarbeitung ins Gleichgewicht zu bringen. Berlyne meint dazu, Neugier sei in einem großen und allgemeinen Sinn die erste und die letzte Leidenschaft.

In der Kunst spielen explorative Bedürfnisse heute eine überragende Rolle. *Innovation* ist geradezu zum Gradmesser ästhetischer Qualität geworden. Das Ungewöhnliche, noch nie Dagewesene, das Einmalige erlangt in der elitären Kunstszene der Gegenwart eine besondere Bevorzugung. Da der Innovationsgrad von subjektiven Erfahrungen abhängt, begegnet uns hier einer der Gründe, warum sich ästhetische Urteile einem allgemeinen Wertmaßstab entziehen. Je intensiver jemand mit dem Bereich Kunst befaßt ist, je mehr Kenntnisse er hier besitzt, desto höher wird sein Innovationsanspruch. Auch hier wird die Tendenz zur Homöostase zwischen Informationsangebot und Verarbeitungskapazität bemerkbar. Es scheint so zu sein, daß künstlerische Ereignisse zwar einerseits einer Neu-

artigkeit bedürfen, andererseits aber auch die Möglichkeit bieten müssen, in erworbene Muster eingeordnet zu werden.

Unser Bedürfnis nach Exploration veranlaßt uns, eine große Menge von Außenwelteindrücken aufzunehmen. Unsere zerebralen Verarbeitungsinstanzen müssen nun damit fertig werden. Auch dafür steht ein intrinsisch motivierter Mechanismus zur Verfügung, der dafür sorgt, daß die Fülle der einzelnen Eindrücke standardisiert wird. Neurophysiologisch geschieht es dadurch, daß ein ähnlicher Eindruck eine Bahnung, gleichsam eine ausgetretene Spur vorfindet, die ihn leitet, sich dem vorangegangenen ähnlichen Eindruck zuzuordnen, ja diese Bahnung zu verstärken. Dieser Vorgang wird offensichtlich intrinsisch motiviert, d.h. er wird mit positiven Gefühlen belohnt. Mit anderen Worten, wir freuen uns über das Auffinden von Ähnlichkeiten, wir genießen die Zusammengehörigkeit ähnlicher Formen. Piaget hat diese Lust an der Wiederholung bereits in den ersten Reaktionen des Säuglings beobachtet und in seiner Theorie von der Entwicklung der Intelligenz als Zusammenwirkung von Assimilation und Akkomodation beschrieben.

Wir können gleichsam von einem *Bedürfnis nach Repetition* sprechen, das in Abhängigkeit von dem Bedürfnis nach Exploration angelegt ist. Wie autonom es in Gang kommt und wie sehr es an Lustgewinn gekoppelt ist, zeigen viele Formen im kindlichen Spiel. Erst durch diese lustvolle Wiederholung gewinnt das Kind die unverzichtbaren Invarianten, an denen es seine Wahrnehmungseindrücke, aber auch seine Handlungsstandards orientiert. Wiederholung sichert den Gewinn fester Schemata. Wir kennen u.a. aus der Entwicklung der Kinderzeichnung diesen Prozeß der Schemabildung recht gut. Intrinsisch motiviert ordnen wir zusammen, was sich durch gemeinsame Merkmale auszeichnet. Begriffsbildung und damit Denken wäre nicht möglich, wenn nicht das lustbetonte Wiederauffinden von Merkmalsinvarianten unser Erfahrungsfeld ordnen würde. Sorgt also das Bedürfnis nach Exploration für das Informationsmaterial, so die Lust an der Wiederholung für die Ordnung unserer Eindrücke.

Auch dieser elementare Mechanismus spiegelt sich in der Kunst auf eindrucksvolle Weise. Die Reihung, das Ornament, der Refrain, der Reim, ja die Bildung von Stilmerkmalen, kämen nicht zustande, wenn sie nicht emotional positiv ausgezeichnet wären. Auch hier gilt dieses Gleichgewicht: Beginnen die Stereotypen, die Schemata, die gemeinsamen Merkmale zu gleichförmig zu werden, so stellt sich Langeweile ein. Ein neues Reizbedürfnis entsteht. Das *Wechselspiel von Traditionsbedürfnis* und *Wunsch nach Veränderung* beginnt von neuem. Kulturgeschichtlich scheinen sich die Akzente in den einzelnen Epochen unterschied-

lich zu verteilen. Während in archaischen Kulturkreisen das Festhalten an einmal gewonnenen Schemata vorherrscht, neigen in der Gegenwart Kunstformen dazu, wie die Mode zu wechseln. Es könnte sein, daß Kunst in einer von Gesetzen und Normen hochgradig bestimmten Gesellschaft in einem ganz besonderen Maße zu einem *Bereich erlebter Freiheit* wird.

Diese beiden intrinsisch-motivierten Stufen geistiger Entwicklung, *Exploration und Repetition*, bilden in der Kunst gleichsam das Korrelat für den formalen Aspekt. Der nächste Schritt, der nun in der hochentwickelten Anpassung des Menschen an seine Umwelt zu vollziehen ist, wurde ebenfalls besonders von Piaget sorgfältig dargestellt. Es geht dabei um Nachahmung, um *Imitation*. Der Mensch wird zum Menschen nur dadurch, daß er vom Menschen lernt. Die Untersuchungen mit sogenannten Wolfskindern haben das auf eindrucksvolle Weise gezeigt. Nur beim Menschen ist das so. Auch imitierende Aktivitäten, Handlungen kommen durch den Spaß, den sie bereiten, in Gang, und werden dementprechend um ihrer selbst willen ausgeführt. Es bedarf dazu keiner Motivation von außen. Vielmehr sorgt offenbar ein selbstbelohnendes System für Nachahmungshandlungen, in denen gleichsam vorgefertigte Handlungsmuster nicht nach dem Prinzip „trial and error“ mühsam erworben, sondern als Ganzes weitergegeben werden.

Unser wichtigstes Kommunikationsmittel, das Erlernen der Sprache, funktioniert nur auf der Basis spontaner Nachahmung. Das Kind erfindet zuerst seine eigenen Sprachlaute, die selektiv der Muttersprache durch Nachahmung und Belohnung angepaßt werden. Auch dies ist in Kinderspielen besonders deutlich wiederzufinden. Schon das Kleinkind reagiert mit Lächeln auf Nachahmungshandlungen. Das Einbringen von Handlungskomplexen in den Lebensbezug, durch Nachahmung erlernt, bedarf der Speicherung. Handlungsmodelle werden gleichsam im Gedächtnis behalten, um sie bei gegebener Situation abrufen zu können.

Die Bedeutung intrinsisch motivierter Imitation macht sich im Bereich der bildenden Kunst auf eine besonders eindrucksvolle Weise bemerkbar. Als Mimesis wird sie bereits in der Antike diskutiert. Die Freude an der Darstellung, das Theater als Kunstform, die Tendenz in bestimmten Kunstepochen die Genauigkeit der Naturabbildung geradezu als Gradmesser künstlerischer Qualität zu nehmen, die Erfindung der Photographie sind dafür Beispiele. Auch hier spiegelt also die Kunst einen Schritt zur Entwicklung unserer Kognition wider, der um seiner selbst willen in Gang kommt. Allerdings ist dieser Aspekt in der bildenden Kunst nicht unproblematisch. Ein Bild soll nicht der bloße Abklatsch der Natur

sein. Von ihm wird erwartet, daß es einen „höheren“ Wert repräsentiert. Damit kommen wir zu unserem vierten und letzten Schritt, der durch intrinsische Motivation gesteuerten Entwicklung menschlichen Geistes.

Menschliche Kultur ist ohne das Kommunikationssystem der menschlichen *Sprache* nicht möglich. Das Kind bedarf der Sprache als der konstruierenden Fähigkeit, in den Lebensbezug eintreten zu können. Ihrem Erlernen geht die Leistung voraus, auf der jedes Zeichensystem beruht, ohne daß wir uns dieser Leistung so ohne weiteres bewußt werden. Sie erscheint uns selbstverständlich, setzt jedoch eine Fähigkeit voraus, die geradezu den Hiatus zwischen Tier und Mensch signalisiert. Es geht um den außerordentlich schwierigen Vorgang, der verlangt, einen Gegenstand, ein Ereignis nicht als das zu betrachten, was es tatsächlich ist, sondern als das, wofür es steht.

Es geht um die Fähigkeit, *Repräsentanten*, Symbole zu setzen, ein Etwas stellvertretend mit einer *Bedeutung* auszustatten. Das Kind hat zu lernen, daß ein Laut nicht nur dieses physikalische Ereignis ist, sondern daß dieser Laut mit einer bestimmten Bedeutung gekoppelt werden kann. Dieses Setzen von Symbolen, von Bedeutungsträgern, bedarf einer eigenen Einübung. Auch dieses Einüben kommt in einem selbstbelohnenden System in Gang, für das die Lust am Setzen von Repräsentanten die Motivation liefert. Recht früh bemerken wir bereits in der Entwicklung der Kinderzeichnung das Bedürfnis, die zeichnerischen Ergebnisse nicht nur als visuelles Ereignis stehenzulassen, sondern sie mit Bedeutung auszustatten. Dieses Ausstatten mit Bedeutungen geschieht oft recht arbiträr. Die Bedeutungszuordnung kann spielerisch wechseln. Verschiedentlich wird in der Entwicklung der Kinderzeichnung ein eigenes Stadium der Benennung erwähnt. Es entsteht gleichsam ein semantischer Sog, der alles mögliche mit allen möglichen Bedeutungen füllen kann: das Stück Holz wird zur Puppe, der Tisch zum Haus, der Stuhl zum Auto. Wir sind gewohnt, es als selbstverständlich zu nehmen, daß ein Kind Spaß daran hat, mit Dingen zu spielen, die eigentlich nicht das sind, wofür sie in den Spielen stehen. Besonders beachtenswert ist dabei, daß es sich hier nicht etwa darum handelt, daß dem Kind die Phantasie durchgeht, vielmehr bleibt der Stuhl ein Stuhl. Er wird auch so gehandhabt. Das Vergnügen besteht darin, ihn als Stellvertreter für ein Auto zu setzen und nicht, ihn in der Phantasie zum Auto werden zu lassen.

Im *Spiel* können Repräsentanten recht beliebig gesetzt werden, ohne daß zwischen Signifikant und Signifikat eine besondere Ähnlichkeit besteht. Mit dem Erlernen der Sprache vermag das Kind, völlig arbiträr Lautzeichen mit Bedeu-

tungen in Verbindung zu bringen, ohne daß eine Ähnlichkeit mit dem bezeichneten Gegenstand besteht. Mütter finden schnell heraus, wie sie ihrem Säugling Freude machen können. Eine der charakteristischen Techniken, die immer wieder Baby-Lachen auslöst, besteht in diesem Deute-Versteckspiel: Wo ist die Mama - da ist die Mama. Hier wird ein Lautzeichen mit einer bestimmten Erscheinung in Verbindung gebracht und das Kind antwortet mit unverkennbaren Anzeichen der Lust. Dieser vierte Mechanismus der Symbolbildung sorgt für die wichtigsten Entwicklungsschritte in den Lernprozessen, die zum Denken führen, für das Setzen von Repräsentanten und letztlich für Begriffsbildung.

Im Bereich der Kunst ist es erst der Symbolzusammenhang, der das Kunstwerk letztlich zu diesem besonders ausgezeichneten Wertgegenstand macht, Erst der Symbolgehalt gibt dem Kunstobjekt seinen Sinn. Auf dieser Ebene erlebt der Mensch in seinen Gebräuchen, in Zeremonien und Riten, in Festen und Spielen, in den Metaphern und Parabeln seiner Sprache, in den symbolischen Bedeutungen kultischer Gegenstände gleichnishaft Sinnfindung. Kunstgeschichtlich können auch hier die Akzente unterschiedlich gesetzt sein. Ich habe einmal in einer DFG-Tagung im Zusammenhang mit einem Statement über ein Forschungsprojekt, das sich auf frühkindliches Kritzeln bezog, den Namen Joseph Beuys erwähnt. Es war, als hätte ich in ein Wespennest gestoßen. Der illustre Kreis an Neurologen, Mediziner und Psychologen verwandelte sich sekundenschnell in einen Debattierclub, in dem keine Plattitüden vermieden wurden, um gegen diesen Künstler Stellung zu nehmen. Nun kann man über Joseph Beuys verschiedener Meinung sein. Aber objektiv haben wir uns mit dem Phänomen auseinanderzusetzen, daß die Kunstszene, man kann fast sagen weltweit, seine Arbeiten sehr aufmerksam verfolgte. Wissenschaftlich also gelte es die Frage zu beantworten, auf welche Weise es Joseph Beuys gelang, die Aufmerksamkeit in einem so hohen Maße auf sich zu ziehen. Wenn wir versuchen, durch das von mir aufgezeigte Erklärungsmodell die Wirkungsweise zu verstehen, dann läßt sich folgendes sagen: Joseph Beuys, der als Meisterschüler des berühmten Matisse früh eine gewisse künstlerische Anerkennung erworben hatte, wagte einmalig Neues im Kunstbereich, indem er Materialien wie Fett und Filz verwendete und damit an die Schockgrenze reichende Innovationen erfand. In seinen späteren Arbeiten, z.B. in seiner Installation „Zeige Deine Wunde“, die von der Städtischen Galerie in München angekauft und heiß diskutiert wurde, stellte er einen Leichentisch in den Kunstraum und zeigte, daß ein banaler Gegenstand nicht nur das ist, was er ist, sondern, daß er ausdrucksstark mit Bedeutung beladen sein kann. Innerhalb

meines Erklärungsmodells, in dem die Komponenten Exploration, Repetition, Imitation und Symbolbildung konstituierende Aspekte darstellen („E.R.I.S.-Prinzip“), akzentuierte also Joseph Beuys den Aspekt der Exploration und den Aspekt der Symbolbildung auf eine besonders eindrucksvolle Weise. Wie immer man das künstlerisch bewerten mag, es bleibt die Tatsache der außerordentlich großen Beachtung, die sein Werk, zustimmend oder ablehnend, erfuhr.

Ich darf zusammenfassen: Dieser unnütze Bereich der Kunst ist so unnützlich, wie es scheint. In ihm kristallisieren jene menschlichen Bedürfnisse aus, ohne die sich der menschliche Geist nicht entwickeln könnte. Ästhetische Aktivitäten, künstlerische Aktivitäten sind so in den Lebenszusammenhang eingebaut, daß sie um ihrer selbst willen betrieben werden. Freiheit ist für sie unverzichtbar. Für sie ist die Unabhängigkeit von spezifischen Auslösern wie von Zielerreichung Bedingung. Sie zielt nicht auf offensichtliche Zwecke und kommt ohne äußere Anlässe in Gang. Inhalte spielen nur soweit eine Rolle, als sie eine Rolle *spielen*. Was den Wert eines bemalten Apfelstillebens oder der bemalten Erstürmung der Bastille ausmacht, ist unabhängig vom Inhalt. Friedrich Schiller: „Die Kunst ist eine Tochter der Freiheit und von der Notwendigkeit des Geistes, nicht von der Notdurft der Materie will sie ihre Vorschrift empfangen.“ Und Glucksmann meint: „Nur Schönheit läßt sich von Regierungshänden nicht einfangen, kaum hat man sie erwischt, ist ihr Glanz auch schon erloschen und leuchtet bei Nichtkünstlern, Gefangenen, Bauern, Kindern auf.“

Eine Schule, in der jener spielerische, künstlerische Freiraum nicht mehr zur Verfügung steht, beraubt sich ihrer wichtigsten Antriebskräfte. Zu ihrer Legitimation bedarf es keiner schöngeistigen Rechtfertigung, es sind handfeste biopsychologische Erkenntnisse, die es heute ermöglichen, ihre Bedeutung mit wissenschaftlicher Begründung aufzuzeigen.

Die Zusammenhänge, die ich bisher erörterte, beziehen sich auf einen erweiterten Kunstbegriff, der in die Bereiche des Spiels und der Freizeitaktivitäten hineinreicht. *Kunsterziehung* besondert sich als ein Fach, in dem das visuelle Erlebnis im Zentrum steht. Nun verfügt jeder Sinneskanal über ein Erkenntnispotential von Fähigkeiten, das durch keine andere Form der Wahrnehmung ersetzt werden kann. Zwar stehen die Symbolsysteme der einzelnen Sinneskanäle untereinander in Verbindung, aber was etwa ein Gedicht vermitteln kann, vermag ein Bild nicht weiterzugeben, was Musik vermittelt, kann durch Tanz nicht dupliziert werden, d.h. daß die Menschen jedes Symbolsystem, das sie erfanden, deshalb erfunden haben, um die jeweils einzigartige Funktion der menschlichen Erkennt-

nis auszunützen. Jedes Symbolsystem unserer Sinneskanäle befähigt uns, die Welt auf eine ganz bestimmte Weise zu verstehen, die einmalig und nicht ersetzbar ist. Elliot Eisner von der Stanford-University hat darauf besonders verwiesen.

Welches sind nun die spezifischen Fähigkeiten visueller Erkenntnis? Ich sage ausdrücklich nicht Wahrnehmung, sondern Erkenntnis, weil wir allzuleicht geneigt sind, unter Kognition nur verbal oder digital fixierte Abstraktionsprozesse zu verstehen. Die Einzigartigkeit visueller Erkenntnis besteht in ihrer außerordentlich großen Informationskapazität. Informationstheoretische Schätzungen nehmen ein Verhältnis von 125:1 beim Vergleich der potentiellen Informationsaufnahme pro Sekunde von Auge und Gehör an. Man sagt, der Mensch sei ein Augentier, Es geht aber nun nicht darum, die Bedeutung der verschiedenen Sinneskanäle gegeneinander auszuspielen, die Partei für den einen oder anderen, je nach Fachzugehörigkeit, zu ergreifen. Vielmehr sollte das Einzigartige und damit Unverzichtbare einer jeden Wahrnehmungsmodalität deutlich gemacht werden.

Worin liegt aber nun die besondere Bedeutung der *Bildenden Kunst*? Es geht um das Bild, von dem man sagt, es sei mehr als tausende von Worten. Das Bild verfügt über eine besondere *holistische Qualität*. Dieses Wort holistisch ist in den letzten Jahren geradezu zu einem Schlagwort geworden. Man spricht von einem New Age, in dem sich ein neues holistisches Weltbild etabliert. In der Wissenschaftstheorie wird seit Thomas S. Kuhn darüber diskutiert, wie problematisch der Absolutheitsanspruch wissenschaftlicher Erkenntnis zu nehmen ist, wie sehr auch wissenschaftliche Erkenntnis Denkmoden unterworfen ist, dem unterworfen ist, was Thomas S. Kuhn den Paradigmenwechsel nennt. Kuhn zweifelt an der Vorstellung, daß der Wechsel der Paradigmen die Wissenschaft näher an die Wahrheit heranführt. Es gäbe bei diesem Wechsel Verlust und Gewinn. Die Wissenschaft wachse zwar in die Tiefe, aber vielleicht nicht auch in die Breite. Uns gelingt es heute immer weniger, die Fülle weit auseinanderliegender Forschungsergebnisse in ein ganzheitliches Weltbild einzubringen, plausible zusammenfassende Paradigmen zu finden, Das Bedürfnis danach ist groß und auf vielen Gebieten der Wissenschaft macht sich hier ein Umdenken bemerkbar, in dem sich das Interesse von der *Detailforschung hin zu einem holistischen Erkennen der Welt* zu verschieben scheint. Dafür lassen sich eine Menge von Beispielen anführen, wozu hier nicht der Platz ist. Nur einige Hinweise: So beschreibt eine „Allgemeine Systemtheorie“ den Einfluß, den jede Variable in einem System auf die anderen Variablen ausübt und problematisiert ein nur lineares Kausalitätsprinzip. „Die Sinergetik“, von Herman Haken Anfang der 70er Jahre konzipiert, verweist

wieder auf den klassischen, aber vergessenen deduktiven Weg, der von einer Gesamtansicht zu den Einzelheiten führt. Hochkomplexe Situationen geraten also wieder ins Blickfeld. Eine spezialistische Forschung und Technik hat auf vielen Gebieten zu schwerwiegenden Beeinträchtigungen geführt und Mißtrauen gegenüber der Wissenschaft erzeugt. Der Anspruch in größeren Zusammenhängen verantwortlich zu denken, wird allenthalben erhoben. Schließlich ist „Ökologie“ zum Schlagwort des ausgehenden 20. Jahrhunderts geworden. Für uns gehört die Einsicht, daß sich im Bild alle Einzelheiten gegenseitig beeinflussen, zu den Gemeinplätzen künstlerischer Erfahrung. Vielleicht verfügen Kunstprinzipien über ein bedeutenderes Erklärungsvermögen, als wir gemeinhin geneigt sind anzunehmen.

Der belgische Nobelpreisträger für Chemie 1977, Ilija Prigogine meint, daß wir anstelle der klassischen Beschreibung der Welt als eines Automaten zurückkehren zu dem griechischen Paradigma der Welt als eines Kunstwerks. Immer mehr wird offenkundig, daß Ganzheiten nicht nur durch Analyse ihrer Teile völlig verstanden werden können - im künstlerischen Verständnis eine Binsenwahrheit. Wie konnte der einst soviel zitierte Satz von Ehrenfels, der besagt, daß das Ganze mehr ist als die Summe der Teile, in vielen Bereichen von Wissenschaft und Technik, so in Vergessenheit geraten? In der Kunst ist dieser Satz schon immer vorausgesetzt worden. Die alte schulische Erziehung hat Mathematik und Latein als Lernfächer betrachtet, in denen logisches Denken besonders gefördert wird.

Welche Gebiete müßten wir heute im Auge haben, um holistisches Denken zu fördern? Es gibt viele Hinweise darauf, daß ästhetisches Lernen in dieser Hinsicht besondere Anforderungen stellt und in der Lage ist, ganzheitliche Erkenntniskräfte zu entwickeln. Vor wenigen Jahren erhielt Roger Sperry den Nobelpreis für seine Forschung auf dem Gebiet der Gehirnhemisphären. Er entdeckte, daß die beiden so symmetrisch erscheinenden Hälften unseres Gehirns verschiedene Aufgaben zu erfüllen haben. Roger Sperry meint, die wichtigste Erkenntnis, die sich herauszukristallisieren scheine, sei, daß es anscheinend zwei Denkweisen gäbe - die verbale und die nonverbale -, die weitgehend getrennt voneinander von der linken und der rechten Hemisphäre repräsentiert werden. Er meint weiter, daß unser Bildungssystem, wie auch unsere Wissenschaften allgemein, dazu neigen, die nonverbale Form der Intelligenz zu vernachlässigen. Das habe zur Folge, daß die rechte Gehirnhälfte von unserer Gesellschaft diskriminiert wird. Sperry warnt ausdrücklich davor, aus der Gehirnhemisphärentheorie eine Weltanschauung zu machen. Strömungen in der New Age-Bewegung haben Anlaß zu dieser Warnung gegeben, denn vieles ist hier noch offen und unerforscht.

Wir haben im Zusammenhang mit einer Magisterarbeit geprüft, inwieweit die Fähigkeit zu komplexer Erfassung eines Bildes von verschiedenen Personengruppen abhängig ist. Getestet wurden 50 ausübende bildende Künstler, 50 Naturwissenschaftler, 50 Studenten der Naturwissenschaft und 50 Kunststudenten. Die Versuchsperson mußte aus einer Reihe von jeweils 3 Bildern, von denen eines das Original eines Kunstwerks abbildete, die anderen beiden beträchtliche Veränderungen aufwiesen, die aber von der technischen Ausführung her nicht bemerkbar waren, eines auswählen. Bei diesen Bildern war also der künstlerische Zusammenhang beträchtlich gestört. Zu finden war das Original. Es zeigte sich eine statistisch signifikante Überlegenheit der bildenden Künstler, eine etwas schwächere Überlegenheit der Kunststudenten. Am schlechtesten schnitten die etablierten Naturwissenschaftler ab. Die Untersuchung könnte ein Hinweis darauf sein, daß intensiv praktizierte Denkgewohnheiten eine spezifische Auswirkung darauf haben, wie komplexe Zusammenhänge perzipiert werden.

In der Kunst geht es in der Tat um dieses *Erfühlenlernen komplexer Zusammenhänge*. Wissenschaftliche Denktechniken haben viel Mühe darauf verwendet, das Gefühl als Erkenntnisinstanz in Frage zu stellen. So versteht sich die Wissenschaft als eine Methode, die strikt und erklärterweise davon absieht, Gefühle in Erkenntnisprozesse einzubringen. Sowohl die Flüchtigkeit der Gefühle als auch ihre subjektive Qualität und Ungenauigkeit passen nicht in das Konzept wissenschaftlicher Wahrheitsfindung. Dennoch ist das Gefühl die Ebene, auf die sich alles projiziert, auf der Glück und Unglück, Lust und Schmerz, Gesundheit und Krankheit, Kraft und Schwäche, Neugier und Erkenntnis erlebt werden. Kunst erhält hier ihre Bedeutung, weil sie hier zu Hause ist. Die Ausklammerung der Gefühle im wissenschaftlichen Denken und in einer nahezu ausschließlich an Wissenschaft orientierten Erziehung hat neben allen Erfolgen, die wir gewiß nicht missen möchten, auch zu Ergebnissen geführt, die uns erst im letzten Jahrzehnt so richtig zum Bewußtsein kamen. Aus der Erde ist der verdrahtete und betonierte Planet geworden, aus dem Mond ein 384000 km entfernter staubiger Steinhafen, aus perlenden glitzernden Gewässern H₂O, aus den Wäldern Holzplantagen, aus den Feldern und Wiesen landwirtschaftliche Produktionsflächen, aus der Liebe Sexualverhalten und aus den Salzburger Nockerln Kalorien. In unseren Städten hat ein rüder Kommerz mehr kulturelle Bausubstanz vernichtet, als es die Bombenteppiche des letzten Krieges taten. Eigentlich ist es also erstaunlich, daß ästhetische Erziehung es nötig hat, sich zu legitimieren. Dennoch

wird wohl auch in Zukunft in unserem erstarrten Schulsystem nicht viel an Veränderung zu erwarten sein.

Literatur

- Allesch, Christian: Geschichte der Psychologischen Ästhetik, Göttingen 1987
Berlyne, O. E.: Konflikt, Erregung, Neugier. Stuttgart 1970
Berlyne, D. E.: Aesthetics and Psychology, New York 1972
Daucher, Hans: Psychogenetische Erklärungsansätze zum Ästhetikbegriff, in: Ästhetische Erziehung als Wissenschaft, Köln 1979, Teile dieses Aufsatzes sind hier übernommen und ergänzt.
Daucher, Hans: Psychological Aspects of Aesthetics, in: Art in Cultural Diversity, Adelaide 1978
Pechner, G. T. Vorschule der Ästhetik, Leipzig 1876
Giannaras, Anastasios: Zur Rechtfertigung der Ästhetik durch ihre Verdächtigung, in: Ästhetik heute, München 1974
Glucksmann, Andre: Köchin und Menschenfresser, Berlin 1973
Hogg, Jaines: Psychology and Visual Arts, ¹1969, Reprint 1970, Middlesex England (Penguin Books Ltd.)
Huret, J. McV.: Intrinsic motivation and its role in psychological development, in: Levin, D. (ed.): Nebraska symposium motivation. Lincoln: Nebraska University Press 1964-67
Lorenz, Konrad: Die Rückseite des Spiegels, München, Zürich, Sonderausgabe 1975
Milar, Susan: Psychologie des Spiels, Ravensburg 1973
Piaget, Jean: Das Erwachen der Intelligenz beim Kind, Stuttgart 1969
Piaget, Jean: Nachahmung, Spiel und Traum, Stuttgart 1969
Schmidt, Siegfried J. : Ästhetizität, München 1971
Sprinkart, Karl-Peter: Experimentelle Kunstpsychologie und Wahrnehmungsforschung als Bezugfelder einer wissenschaftlichen Kunstpädagogik, München 1978 (Diss.)
Todt, Eberhard: Motivation, Heidelberg 1977

Prof. Hans M. Daucher
Leopoldstr. 13
8000 München 40

Die Musik und die anderen Künste - Musikpädagogische Diskussionsbeiträge des 19. Jahrhunderts

ECKHARD NOLTE

*Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.): Musik und Bildende Kunst. - Essen: Die Blaue Eule 1990.
(Musikpädagogische Forschung, Band 10)*

1

Die Frage nach der Legitimation der Musik im schulischen Fächerkanon gehört bis heute zu den immer wieder neu diskutierten und vermutlich stets neu zu diskutierenden Problemen der Musikpädagogik. Diese Problematik war in der Geschichte des Musikunterrichts so lange ohne größere Brisanz, als schulisches Musik-Lernen sich mit Hinweis auf seine kirchliche Funktion ausreichend rechtfertigen konnte. Im Zuge der Aufklärung wurde diese Funktion jedoch aufgeweicht mit der Folge, daß der Musikunterricht ein wesentliches Stück seiner Legitimation verlor. In den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts erfuhr die Musik erneut verstärkte Beachtung in der Diskussion um die Zusammensetzung des schulischen Fächerkanons, allerdings auf dem Hintergrund einer weitgehend gewandelten Argumentation. Hierbei spielte die Frage nach den Wesensmerkmalen der Musik im Vergleich zu denen anderer Künste eine nicht unwesentliche Rolle.

Im folgenden sollen ohne Anspruch auf Vollständigkeit einige Argumente aufgezeigt werden, die die musikpädagogische Diskussion jener Zeit zu dieser Thematik mitbestimmten. Hierbei geht es in erster Linie um die musikpädagogische Einschätzung jener drei Künste, die im Mittelpunkt dieser Diskussion stehen, nämlich um die Musik, die Bildende Kunst und die Poesie.

2

Wenn in einer im Jahre 1848 in der Zeitschrift „Euterpe“ veröffentlichten Eingabe an das Königlich-preußische Ministerium der geistlichen-, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten die Musik als „die bisher wohl am meisten vernachlässigte und doch mächtigste Kunst der Neuzeit“ (Nr. 9, S. 141) bezeichnet wird, so äußert sich eine Auffassung, die in der musikpädagogischen Argumentation des 19. Jahrhunderts immer wieder anklingt und die die Einschätzung der Musik im Verhältnis zu den anderen Künsten in knapper Form beispielhaft charakterisiert. Das zweifellos wichtigste Theorem, das diese Einschätzung bestimmt, ist

die Auffassung, daß Musik Gefühlsausdruck sei. Musik gilt als unmittelbare Kundgabe „inneren menschlichen Empfindens“ (Ritter 2/1894, S. XII), als „Sprache des Herzens“ (Schilling 1840, S.75), „ureigentliche Sprache der seelischen Regungen des Menschen“ (Ritter 2/1894, S. XII); durch sie gibt der Mensch „seinen Gefühlen und Empfindungen den wahrsten, angemessensten Ausdruck“ (Piel 1873, S. 5).

Zugleich besitzt die Musik nach Überzeugung zahlreicher Autoren die Eigenschaft, unmittelbar verstanden zu werden und Gefühle hervorzurufen. Sie ist „Sprache, die vom Herzen zum Herzen geht.“(Ax 1897, S. 13). Dieses Merkmal trifft nach musikpädagogischer Auffassung in besonderem Maße für den Gesang zu. Die Stimme nämlich ist das natürliche Organ des Menschen zum Ausdruck seiner Gefühle und Regungen; zwischen ihr und dem Gefühlsleben besteht eine von Natur gegebene unmittelbare Verbindung. Die Stimme, so Friedrich Lindner, ist das „sympathetische Organ“ der Seele, „was sich nur in unserem Inneren regt, was wir fühlen und leben, das verlaublich sich sogleich in unserer Stimme und verkörpert sich dadurch“ (Lindner 1840, S. 274).

Das Ohr bildet das komplementäre Organ der Stimme. Ebenso wie diese steht jenes in unmittelbarer Verbindung zum Gefühlsleben und vermag hierauf von allen Sinnesorganen am stärksten einzuwirken. „Die Natur“, so Lindner, „scheint eine unmittelbare Verbindung gestiftet zu haben zwischen Herz und Ohr. Jede Stimmung des Innern kündigt sich an durch eigene ihr angehörige Töne, und eben diese Töne sind es, welche in den Herzen derer, die sie vernehmen, dieselbe Empfindung wecken, aus welcher sie entstanden, ohne daß der Verstand es vermag, über auch nur eine Beziehung oder Ursache dieser Wirkung Rechenschaft zu geben“ (1840, S. 216 f.)

Diese Auffassung von der Musik als einer *Gefühlssprache*, die unmittelbar verstanden wird, hat ihre wichtigsten Wurzeln in der Musikanschauung des Sturm und Drang (vgl. Nolte 1983, S. 55 ff.). Insbesondere Herders These vom Ton als Empfindungslaut - als dem „große(n) Verkünder und Erreger der Leidenschaften in der Natur“ (Herder ed. Suphan Bd. 22, S. 64) - sowie die Auffassung vom Gehör als „Weg der Seele“ (Bd. 4, S. 111) bestimmen diese Sichtweise. Hinzu tritt die historisch weit zurückverfolgbare musikalische Resonanzlehre, wonach eine schwingende Saite eine andere zum Mitschwingen anzuregen vermag. Von Herder aufgegriffen, wird sie ins Psycho-Physische umgedeutet: „Je nachdem wie die Nerven im Ohr durch den Ton berührt werden, wird eine entsprechende Bewegung in der Seele ausgelöst“ (Bd. 4, S. 64). In dieser ihrer Eigenschaft als Ge-

fühlssprache bietet sich die Musik nach musikpädagogischer Argumentation in besonderer Weise als Mittel zur Bildung des „Gemütes“ an, d.h. als Mittel zur erzieherischen Beeinflussung jenes Bereichs des Seelenlebens, der das Gefühlsleben ausmacht. Auf dem Hintergrund eines gewandelten Erziehungsdenkens, das im Unterschied zu demjenigen der Aufklärung mit seiner vorrangigen Verstandeschulung die Forderung nach harmonischer Entfaltung aller menschlichen Kräfte, insbesondere auch der Gefühlskräfte, vertritt (vgl. Nolte 1983, S. 74 ff.), gewinnt die Musik so eine besonders wichtige Rolle als Erziehungsfaktor.

In dieser Wirksamkeit übertrifft die Musik nach Ansicht der Musikpädagogen den der Bildenden Kunst, deren Gefühlswirkung aufgrund der Eigenart des Auges weitaus geringer eingeschätzt wird. Denn das Auge vermag sich „gleichgültiger den ... einwirkenden Einflüssen (gegenüber) zu verhalten, als das Ohr unter dem Einfluß des Schalles“ (Ritter 1891, S. 4), wie Ritter vergleichend feststellt. Bereits Sulzer betont die im Vergleich zum Gesichtssinn „weit stärkere Kraft“ des Ohres auf das Gefühlsleben (Sulzer 2/1792, ND 1970, Bd. 3, S. 91); so wirke ein mißstimmiger Ton sehr viel intensiver auf das Gemüt als eine widrige Farbe, und die Farbharmonie des Regenbogens übe viel weniger Wirkung auf das Gefühlsleben aus als miteinander harmonisierende Töne. Dieser Unterschied erklärt sich nach Sulzer daraus, daß die Gehörnerven durch die Stöße der schwingenden Luftteilchen ungleich stärker erschüttert werden als das Auge durch das Licht, und daß sich dadurch die Wirkung der Gehöreindrücke intensiver über das ganze Nervensystem ausbreitet als die der Gesichtswahrnehmungen (ebd. S. 422).

Ähnlich äußert sich Herder, der das Auge „die äußere Wache der Seele“ und einen „kalten Beobachter“ nennt; zwar sei das Auge dem Ohr an Klarheit und Deutlichkeit überlegen aber letzteres komme von allen Sinnen der Empfindung am nächsten (Herder ed. Suphan Bd. 4, S. 111). Auch der Poesie ist die Musik nach Überzeugung vieler Musikpädagogen in der Unmittelbarkeit des Ausdrucks und der Wirkung deutlich überlegen. Da die Dichtkunst an Begriffe gebunden sei, könne sie nämlich nicht direkt, sondern nur indirekt auf dem Weg über den Verstand Gemütsbewegungen hervorrufen (vgl. Lindner 1840, S. 154; Schilling 1840, S. 75; Sering 1879, S. 2).

3

Was aus musikpädagogischer Sicht als großer Vorteil der Musik gegenüber der Poesie und anderen Künsten gilt, erscheint in den Augen Kants als Nachteil. Für

Kant ist Musik „bloßes Spiel der Empfindungen“ (Kant 1790, § 53) und wirkt ausschließlich auf das Gemüt. Zwar habe die Musik, „wenn es um Reiz und Bewegung des Gemüthes zu tun ist“ (ebd.), in der Rangordnung der Künste ihren Platz gleich nach der Poesie. Nach dem Zuwachs der durch sie bewirkten Erkenntnis beurteilt, komme der Musik aber der unterste Platz unter den Künsten zu, denn sie lasse die Verstandeskkräfte unbeschäftigt, da sie keine Ideen biete. Im Gegensatz zu den in der Dichtkunst dargestellten Ideen und zu den räumlichen Proportionen der Bildenden Künste sind für Kant musikalische Abläufe als eine zeitliche Folge von Empfindungen dem Verstand nicht angemessen. Deshalb beurteilt Kant die erzieherische Wirkung der Musik auch sehr negativ. Junge Leute, die sich zu sehr mit Musik befaßten, bekämen „gewöhnlich einen seichten, schalen Charakter und zwar deswegen, weil dergleichen Musikliebhaber selten andere Geschäfte vornehmen oder, wenn sie es ja tun, doch nur überhin, denn sobald irgendwo ein Konzertchen ist, so müssen sie mit dabei sein. Es sagte einst jemand zu einem solchen Menschen: Sie sind jetzt wie ihr Instrument, weiter läßt sich mit Ihnen nichts anfangen, als daß man auf ihnen spielt“ (zit. n. Wieneringer 1929, S. 68).

Die erste Stelle in der Rangordnung der Künste kommt nach Kant der Poesie zu, da sie sowohl die Sinnlichkeit beschäftigt und Gemütbewegungen bewirkt, als auch durch die Darbietung von Ideen zugleich die Verstandeskkräfte beansprucht. In dieser Hinsicht sind auch die Bildenden Künste, die Bildhauerei und die Baukunst der Musik überlegen. Sie versetzen nämlich die Einbildungskraft „in ein freies und doch zugleich dem Verstande angemessenes Spiel“ und treiben ein „Geschäft, indem sie ein Product zustande bringen, welches den Verstandesbegriffen zu einem dauerhaften und für sich selbst sich empfehlenden Vehikel dient, die Vereinigung derselben mit der Sinnlichkeit und so gleichsam die Urbanität der oberen Erkenntniskräfte zu befördern“ (Kant 1790, § 53).

4

Neben dem häufigen Hinweis auf die gegenüber den anderen Künsten unübertreffliche Gefühlswirksamkeit der Musik findet sich in der musikpädagogischen Diskussion des 19. Jahrhunderts immer wieder der Versuch, der von Kant herausgestellten Auffassung von der Minderwertigkeit der Musik in bezug auf die Betätigung der Verstandeskkräfte zu begegnen.

Einen argumentativ gewichtigen Ansatz hierzu legt Hans Georg Nägeli vor (Nägeli 1809), indem er zeigt, daß von Kants eigenem Denken her, von diesem aber unerkannt, sehr wohl der Musik eine die Verstandeskkräfte beschäftigende Funktion zuzugestehen ist. Zwar erkennt Kant an, daß der Musik eine „mathematische Form“ zugrunde liegt; doch sieht er diese nur in den Tonbeziehungen (Schwingungsverhältnissen) gegeben, die in ihren Zahlenproportionen nicht klar wahrnehmbar sind. Nägeli hingegen verweist auf den Rhythmus, den er als die „rationale Seite“ der Musik bezeichnet und dessen „Zeitgrößen“ durchaus in ihrem „quantitativen Gehalt“ erfahrbar seien. Der Rhythmus, so Nägeli, kann bei entsprechender Ausbildung des Lernenden in seinen mathematischen Verhältnissen bis zur „Deutlichkeit im Begriff“ (1809, S. 19) aufgefaßt werden. Daher beschäftigt die Musik durchaus die Verstandeskkräfte und erfüllt damit die von Kant negierte Voraussetzung, um nicht nur als angenehme, sondern auch als schöne Kunst voll anerkannt zu werden.

Während sich Nägeli auf zahlengesetzliche Gegebenheiten stützt, um die Beanspruchung der Verstandeskkräfte durch die Musik zu belegen, berufen sich Musikpädagogen aus der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts gerne auf Eduard Hanslicks musikästhetische Vorstellungen von der „eigentümlichen künstlerischen Gestaltung“ und dem „geistigen Gehalt“ von Kompositionen (Hanslick 1854, 12/1918, S. 121), der nur mit geistiger Arbeit zugänglich sei (ebd. S. 131), „Ernstes Denken“ (Schöne 1899, S. 33) sowie „denkende Betrachtung und Verarbeitung“ (Küffner 1902, S. 37) werden zu wesentlichen Bestandteilen des Musikerlebens erklärt. Nach Palmer steht die Musik deshalb der Rhetorik sehr nahe, denn „... in den Tonverhältnissen an sich, im Bau eines Tonstücks ... ist ebensoviel logische wie rhetorische Gesetzmäßigkeit als in einer lateinischen Periode; dem, der etwas von der Sache versteht, gibt eine Mozartsche oder Beethovensche Partitur ebensoviel zu denken als dem Philologen eine ciceronische Rede ...; diejenigen sind sehr falsch berichtet, die da meinen, die Musik kitzle nur das Ohr, während der Geist indessen vegetiere“ (Palmer 1860, Bd. 3, S. 852).

Im Hinweis darauf, daß sich im Gesang Melodie und Poesie miteinander verbinden, liegt ein weiterer Ansatz dafür, der Auffassung von der Zweitrangigkeit der Musik gegenüber den anderen Künsten entgegenzutreten. Im Gesang, so Nina d'Aubigny, erfolge die Verschwisterung von Gefühl und Verstand, von Ton, der unmittelbar zum Gefühl, und Wort, das zum Verstand spreche (d'Aubigny 1803, S. 142). Beispielhaft zusammengefaßt sind die Argumente für die umfassen-

de Beanspruchung der Gefühls- und Verstandeskräfte durch den Gesang in folgenden Ausführungen des Musikdirektors und Seminar-Oberlehrers F.W. Sering:

„Der Verstand wird ununterbrochen in reger Thätigkeit erhalten, indem es seine Sache ist, die vielfach gegliederten und in jedem Gesangsstück verschieden sich gruppierenden rhythmischen, melodischen und dynamischen Verhältnisse aufzufassen, den Inhalt des Gesangtextes zu verstehen und schließlich auch zu untersuchen, in wie weit Inhalt und Form von Text und Tonsatz einander entsprechen. Hier ist ihm fast ein überreiches Feld zu ausgedehnter Thätigkeit geboten. Der Sprachunterricht hat dem Gedichte gegenüber seine Schuldigkeit gethan, wenn letzteres nach Inhalt und Form klar gelegt ist. Der Gesangunterricht erfordert dieselbe Auffassung und dasselbe Verständnis des Gedichts ..., zugleich aber auch Verständnis des Tonsatzes. Das Singen besteht eben nicht bloß in der Bildung der Töne des Liedes, sondern durch die Töne soll die Seelenbewegung, welche der Text und die Melodie in dem Sänger gewirkt haben, zum Ausdruck kommen. Der Gesangunterricht erhebt demnach viel höhere und gesteigerte Ansprüche an den Verstand, als es der Sprachunterricht bei Behandlung des Gedichts thut“ (Sering 1879, S. 5).

5

Mit der in romantischem Ideengut verankerten Vorstellung von der Musik als einer metaphysisch-religiösen Kunst erhält diese ein weiteres Attribut, das ihre Stellung gegenüber den anderen Künsten stützt. Entsprechend romantischer Musikanschauung, wonach Musik „das letzte Geheimnis des Glaubens, der Mystik, die durchaus geoffenbarte Religion“ ist (Tieck, zit. n. Schäfer 1934, ND 1964, S. 345), wird geltend gemacht, daß die Musik den Menschen „über die Erde empor in ein höheres Reich des Schönen“ zu ziehen vermag (Kübler 1826, S. VII). In ihr scheint die „göttliche Idee“ auf (Merling 1856, S. 7); sie ist die „geistigste“ aller Künste, durch die die Seele „aus ihrem bisherigen Seyn herausgerückt und in eine andere Welt hineinversetzt“ wird (Lange 1841, S. 7).

Dieses durch die Musik ermöglichte Erleben einer „idealen Welt“ hat Einfluß auf das Fühlen und Wollen des Menschen im Alltag (Schöne 1899, S. 33). Diese ihre herausragende Stellung in der romantischen Kunstanschauung verdankt die Musik zu einem guten Teil Arthur Schopenhauer. Nach Schopenhauer stellt die Musik nicht wie die anderen Künste Ideen dar - jene ewigen Urbilder der Dinge, die als nächste hinter den vielfältigen Erscheinungen stehen -, sondern ist viel-

mehr unmittelbare Objektivation des Willens selbst. Während die anderen Künste nur vom Schatten reden, spricht sie vom Wesen selbst; in ihr offenbart sich im Unterschied zu jenen das Wesen der Welt unmittelbar (vgl. Seydel 1895, S. 21 ff.). Beispielhaft für die Einschätzung der Musik aus romantischer Sicht ist es, wenn H. Ritter schreibt:

„Der Weltseele, welche wir als das Höchst-, als Tiefempfundenes ahnend spüren, hier in der Musik, in der Sprache in Tönen offenbart sie sich ... Ja, der Gott, zu dem die Menschheit betet, vor dem sie sich in Demut, Ehrfurcht und Andacht beugt, - er tönt uns überall, wo der Mensch in Tönen dichtet, entgegen“ (Ritter 2/1894, S. IX f.).

6

Mit der Feststellung, die Musik sei die „ausgebreitetste unter allen Künsten“ (Alberti 1843, S. 23), sie sei vielmehr Allgemeingut und viel stärker im Leben verhaftet als etwa die Bildenden Künste (Simon 1902, S. 19), findet sich in der musikpädagogischen Diskussion des 19. Jahrhunderts ein soziologisches Argument, um die Stellung der Musik in der Schule gegenüber den anderen Künsten zu festigen. Dieses Argument, das im Aufblühen vor allem des Gesangvereinswessens deutliche Unterstützung findet, verbindet sich mit der Überzeugung, daß es von allen Künsten die Musik ist, die am ehesten in der Schule mit Erfolg praktiziert werden kann (Alberti 1843, S. 23).

Hans Georg Nägeli, der wohl wirkungsintensivste Musikmethodiker des 19. Jahrhunderts, unterstreicht diese Ansicht mit dem Argument, daß es der große didaktische Vorzug der Musik sei, daß sie einen progressiv aufbauenden Lehrgang erlaube, der vom kleinsten Kunststück bis zum größten Kunstwerk führe und eine allmähliche Entfaltung des „Idealwesens der Kunst“ erlaube (Nägeli 1809, S. 39).

7

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß die herangezogenen musikpädagogischen Quellen des 19. Jahrhunderts sich in erster Linie auf gefühlsästhetische Argumente stützen, wenn es darum geht, die Musik in ihrer Eigenart den anderen Künsten gegenüberzustellen. Indem die Musik als Gefühlssprache und Instrument der erzieherischen Einwirkung auf das Gemüt apostrophiert wird, ge-

winnt sie im Verhältnis zu den anderen Künsten pädagogisch an Gewicht und läßt sich ohne weiteres als notwendiger Bestandteil in einer auf harmonische Entfaltung aller Kräfte gerichteten Erziehungskonzeption legitimieren. Diese Stellung wird zusätzlich gestützt durch eher formalästhetische Argumente, die der Beschäftigung mit der Musik auch eine verstandesschulende Funktion zuerkennen. Die romantische Vorstellung von der Widerspiegelung einer höheren, idealen Welt in der Musik verleiht letzterer einen metaphysisch-religiösen Charakter, der sie im Kreis der Künste emporhebt. Im Hinweis darauf, daß die Musik von allen Künsten am meisten im Leben verhaftet sei und am ehesten mit Erfolg in der Schule gepflegt werden könne, begegnet ein Argument, das den Bereich der Musikanschauung verläßt und einen pragmatischen Aspekt in die Diskussion um die Künste in der Schule einführt.

Literatur

- Alberti, C.E.R.: Die Musik in Kirche und Schule. Ein Beitrag zur christlichen Erziehungswissenschaft, Marienwerder 1843
- d'Aubigny von Engelbrunner, N.: Briefe an Nathalie über den Gesang als Beförderung der häuslichen Glückseligkeit und des geselligen Vergnügens, Leipzig 1803
- Ax, H.: Die Bedeutung des Gesanges und des Gesang-Unterrichts in der Volksschule, in: Lehrer-Prüfungs- und Informationsarbeiten, Heft 30, München 1897
- Euterpe, Jg. 1848, Nr. 9
- Hanslick, E.: Vom Musikalisch-Schönen, Leipzig 1854, ¹²1918
- Herder, J. G.: Sämtliche Werke, hg. von Suphan 1877 ff.
- Kant, I.: Kritik der Urtheilskraft, Berlin 1790
- Kübler, G.F.: Anleitung zum Gesang-Unterrichte in Schulen, Stuttgart 1826
- Küffner, K.: Die Musik in ihrer Bedeutung und Stellung an den bayerischen Mittelschulen, Nürnberg 1902
- Lange, O.: Die Musik als Unterrichtsgegenstand in den Schulen neben den wissenschaftlichen Lehrzweigen. Ein Beitrag zum Unterrichtswesen, Berlin 1841
- Lindner, F.W.: Das Nothwendigste und Wissenswertheste aus dem Gesamtgebiet der Tonkunst. Ein Handbuch für den Unterricht und die Selbstbelehrung. Leipzig 1840

- Merling, J.: Der Gesang in der Schule, seine Bedeutung und Behandlung zur Förderung musikalischer Einsicht und religiös-ästhetisch-gemüthlicher Bildung, Leipzig 1856
- Nägeli, H.G.: Die Pestalozzische Gesangbildungslehre, nach Pfeiffers Erfindung kunstwissenschaftlich dargestellt ... von Hans Georg Nägeli, Zürich 1809
- Nolte, E.: Die Musik im Verständnis der Musikpädagogik des 19. Jahrhunderts. Ein Beitrag zur Geschichte der Theorie musikalischen Lernens und Lehrens in der Schule (Beiträge zur Musikpädagogik, hg. von H. Große-Jäger, H.J. Kaiser, E. Nolte, Bd. 2), Paderborn 1983
- Palmer, Chr.D.F.: Artikel Musik, in: K.A. Schmid, Encyclopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens, Bd. 3, Gotha 1860
- Piel, P.: Über Gesang. Einiges aus der Gesanglehre und aus der Gesangsmethode. Konferenzvortrag. Köln und Neuß 1873, ⁴Düsseldorf 1893
- Ritter, H.: Über musikalische Erziehung. Ein Mahnwort an Eltern, Vormünder und Erzieher, Dresden 1891
- Katechismus der Musik-Aesthetik, zugleich ein Hilfsbuch für den Musikunterricht in Schule und Haus, ²Dresden 1894
- Schäffe, R.: Geschichte der Musikästhetik in Umrissen, 1934, ND Tutzing 1964
- Schilling, G.: Lehrbuch der allgemeinen Musikwissenschaft oder dessen, was Jeder, der Musik treibt oder lernen will, nothwendig wissen muß, Karlsruhe 1840
- Schöne, H.: Schulgesang und Erziehung. Ein offenes Wort an alle Erzieher, Eltern, Musiklehrer und Gesangsvereine, Leipzig 1899
- Sering, F.W.: Die Kunst des Gesanges in der Elementarschule, Mittelschule ... oder vollständige Methodik des Gesangunterrichts, Leipzig 1879
- Seydel, M.: A. Schopenhauers Metaphysik der Musik, Leipzig 1895
- Simon, E.: Der erzieherische Werth der Musik, Breslau 1902
- Sulzer, J.G.: Allgemeine Theorie der Schönen Künste, 4 Bde., ²Leipzig 1792, ND Hildesheim 1970
- Wieninger, G.: Immanuel Kants Musikästhetik, Diss. München 1929

Prof. Dr. Eckhard Nolte
 Leopoldstraße 13
 8000 München 40

Musikpädagogik und Bildende Kunst

Anmerkungen zur Funktion der Kunst in der Musikpädagogik

BARBARA BARTHELMES

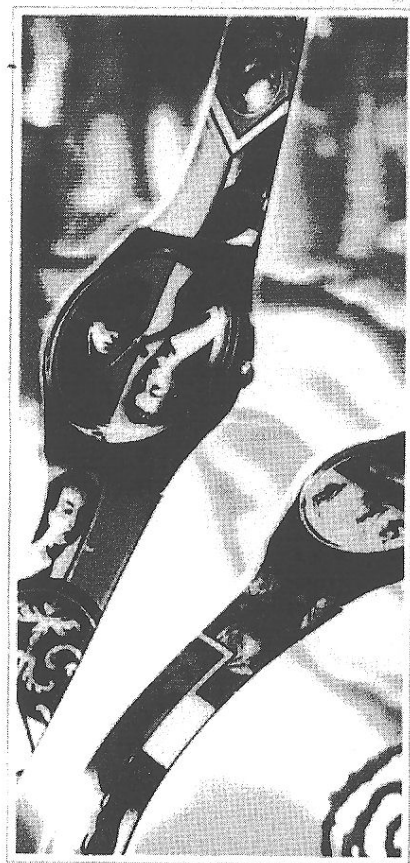
*Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.): Musik und Bildende Kunst. - Essen: Die Blaue Eule 1990.
(Musikpädagogische Forschung, Band 10)*

Ausgangspunkt für meine Überlegungen zum Verhältnis der Musikpädagogik zur Bildenden Kunst ist ein Phänomen, das unsere tägliche kulturelle Erfahrung prägt: die auffallende Verwertung von Werken der Bildenden Kunst in der Werbung, vermittelt in Zeitschriften, Fernseh- und Kinowerbung und besonders im Musikvideo. Bekannt ist sicher das Design für ein Haar-Styling-Mittel der Firma L'Oreal, das auf den ersten Blick erkennen läßt, daß man sich bei Mondrian bedient hat.



Abb. 1 Zeitungswerbung der Studio Linie der Firma L'Oreal. Außer der Adaption des »De Stijl-Stils«, der das Image der Flaschen und Tuben ausmacht, spielt diese Reklame mit dem Slogan „Pump up the Volume“ auf den gleichnamigen Titel eines Rockmusikstückes an.

In der Herbstkollektion 1988 der Firma Swatch werden Bildstücke im Pop-Art-Stil à la Robert Rauschenberg collagiert und im Begleittext wird dieser Hybrid durch Anspielungen auf die „Human Sculptures“ Gilbert und George kommentiert.



Tiefgekühlte Bildersprachen. Festgenagelte Wort-fetzen. Gilbert zu George: "Dieses postal gaghalsige Raher- und Kuntereinander dekorativ zeracklagener Peinwelten in brafsichen Intergrund Schnappsch. Wächz maghet dahn, George?" "Tackeltack!" Und so geht das und so weiter und so fort.

Abb. 2 Reklame der Firma Swatch

Gilbert & George, zwei englische Künstler, präsentieren sich selbst seit 1968 als „Human Sculptures“. Sie stilisierten Alltagsrituale wie Spaziergehen, Rauchen, Trinken als „Living Sculptures“ und erhoben sie damit in den Rang eines Kunstwerkes. Die Anspielung auf sie im Werbetext adelt so auch den Gebrauchsgegenstand „Armbanduhr“, oder macht umgekehrt die Kunst zu einem Alltagsobjekt.

Es ist eine bekannte Tatsache, daß auch der Video-Clip einen guten Teil seiner Bilder von der Bildenden Kunst bezieht, zumal er historisch über die visuelle Musik und die Bild-Ton-Korrespondenzen mit der Kunst des 20. Jahrhunderts verbunden ist. Im Video-Clip „Big Drum“ der Gruppe „Fischer Z“ wird, wie in vielen Clips, vor allem die surrealistische Bildwelt, hier die René Magrittes, ausgiebig ausgeschlachtet. Die Folgen dieses Kunstverwertungsprozesses für die Kunst sind Thema der Postmoderne-Debatte und werden als Merkmale einer ästhetischen Postmoderne diskutiert.

Bilder wie „La Memoire“ von René Magritte sind nicht mehr Träger einer eigenständigen Bedeutung, eines spezifischen Kunstwollens und Produkte von bestimmten künstlerischen Praxen. Vielmehr verwandeln sie sich zu passiven Objekten, deren Oberfläche nur dazu dient, den immergleichen Produkten das Prädikat „neu“ zu verleihen und ihre Identifizierung zu ermöglichen. Es ist dabei völlig unerheblich zu wissen, von wem die Bilder stammen, wann sie entstanden sind und aus welcher kunsthistorischen Ausgangssituation sie hervorgegangen sind. Daher handelt es sich auch nicht um Zitate, sondern um Imitate, deren Originale für den Clipkonsumenten, meistens Jugendliche, in den allermeisten Fällen überhaupt nicht mehr existieren. Sie werden als Pseudooriginale - Simulakren - wahrgenommen. Daß ein Clipkonsument im Museum das Original an der Wand für die Kopie eines Clip-Bildes hält, ist wahrscheinlicher geworden als der umgekehrte Vorgang. Auffällig am Umgang der Video-Clips mit der tradierten Bildwelt ist das veränderte Verhältnis zur Vergangenheit. Im Clipmodus fabrizierte Musikfilme wie „Absolute Beginners“ machen deutlich, daß Vergangenheit, auch wenn sie erst einige Jahrzehnte zurückliegt, nur noch über „Images“, über die Verwendung von „Retro-Stilen“ erfahrbar gemacht wird, und nicht historisch rekonstruiert wird. Die 50er Jahre werden in diesem Film anhand von Moden, Tänzen, Automarken und vor allem anhand eines bestimmten Musikstils wieder zum Leben erweckt.

Die Bewertung dieses Sachverhaltes ist sehr kontrovers. Von den einen wird die Ausdehnung der Stilisierung auf alle Lebensbereiche und auf fast alle Gebrauchsgegenstände als eine neue Epoche der Massenkultur angesehen, in der die Chancen der Kunst, ein größeres Publikum zu finden, sich erfüllen. Die anderen begegnen der Situation mit Kulturpessimismus und verbreiten Endzeitsvisionen.

Für mich stellt sich die Frage: wie verhält sich die Musikpädagogik zu dieser Situation? Von Interesse ist weniger die Suche nach den Strategien und der Kri-

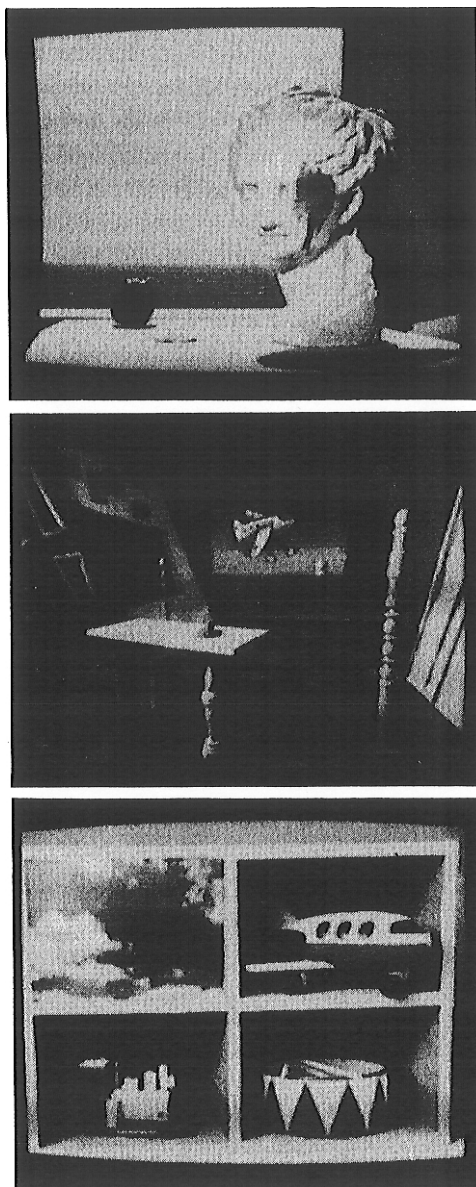


Abb. 3 Ausschnitte aus dem Video-Clip „Big Drum“ der Gruppe „Fischer Z“.

tik, die sie im Zusammenhang mit der Medienexpansion entwickelt hat, sondern die Frage, ob nicht auch die Musikpädagogik auf dem ihr eigenen Terrain dem Verwertungsprozeß der Bilder unterliegt und wie sich die Medien, die sie selbst einsetzt, zum medialen Bilderkonsum, den sie beklagt, verhalten.

Auf unterschiedliche Weise bezieht die Musikpädagogik die Bildende Kunst in ihr Wirken mit ein. Es gibt Arbeitsgebiete innerhalb des Musikunterrichts, in denen sich musikpädagogisches Interesse und Kunst vollständig durchdringen, wo die Kunst, ohne es vielleicht beabsichtigt zu haben, pädagogisch ist: im Bereich des Instrumentenbaus und in der Integration der graphischen Notation. In den Konzepten und Anleitungen zum Selbstbau von Instrumenten wird zwar in den seltensten Fällen auf die futuristische Tradition der Geräuschtöner und Klangskulpturen verwiesen, geschweige denn auf die zeitgenössischen Produktionen.¹ Dennoch werden in der Benutzung aller möglichen Materialien und Objekte zur Produktion aller möglichen Klänge und Geräusche implizit deren ästhetische Maximen von der Befreiung des Klanges im musikpädagogischen Alltag eingelöst. Wesentlichen Einfluß nahm die Neue Musik auf die Musikpädagogik über die graphische Notation, die eine von der Kompetenz des Notenlesens- und -schreibens unabhängige Musikpraxis ermöglichte. Sehr oft gehen graphische Partituren über die Funktion der Spielvorlage hinaus und sind als künstlerisch eigenständige Leistungen wahrnehmbar.

Daneben kann die Bildende Kunst die Funktion des Mittlers übernehmen. Über Bilder kann man zu musikalischen Vorstellungen, Phantasien oder gar eigenem Musizieren gelangen. Auch bieten Bilder und Plastiken, die durch bestimmte Musiken angeregt wurden, einen ungewöhnlichen, vielleicht auch offeneren Zugang gerade zu Neuer Musik an. Die Vermittlung musikalischer Sachverhalte kann mit Hilfe der Bildenden Kunst attraktiver gestaltet werden. Im Bereich der Formenlehre ließen sich die musikalischen Formprinzipien „Reihung“ und „Entwicklung“ ohne weiteres anhand bestimmter Gestaltungsprinzipien der Bildenden Künste erläutern. Der Bereich, der am unauffälligsten, seit langem gleichsam „natürlich“ sich die Bildende Kunst zunutze macht, ist der der Textillustration. Die Illustration des Musikbuchs mit Kunstwerken ist ebenfalls ein Indiz für das Verhältnis der Musikpädagogik zu ihrem Schwesterbereich.

1 Ausnahmen bilden u.a. Maurizio Kagel: *Kinderinstrumente*, Köln, 1971 und *Theatrum Instrumentorum*, Köln 1975; Ulrich Martini: *Musikinstrumente - erfinden, bauen, spielen*, Stuttgart, 1980.

In der Natur des Musikbuchs, vor allem des Musiklehrbuchs liegt es, daß das Notenbild noch vor allen anderen Abbildungsarten rangiert. Dennoch hat die überall herrschende Bilderflut auch das Musikbuch nicht verschont. Verallgemeinernd kann man sagen, daß auch in den Musikbüchern die Bebilderung zugenommen hat und mehr Wert auf das Äußere, das Lay-Out gelegt wird.² Alle Arten von Bildern werden zu Illustrationszwecken benutzt: Gemälde, Stiche (darunter wieder Porträts, Stadtansichten etc.), Holzschnitte, Fotos, Comics, Kartoons und jede Form von Zeichnung und graphischer Gestaltung. In manchen Büchern für die unteren Klassenstufen herrscht die Collagierung all dieser unterschiedlichen Bildarten vor.³ Vergleicht man den Anteil an Bildausstattung von Musikbüchern der Primar- und Sekundarstufe 1 mit dem von Büchern für die Oberstufe, so ist der Unterschied eklatant: während in den Bänden für das 5., 6., 7. bis 10. Schuljahr fast ein Drittel der Gesamtseitenzahl bildhaft gestaltet sind, davon wiederum drei Viertel farbig, beträgt der Anteil an Bildern für die Klassenstufen 11-13 nur ein Zwanzigstel des Gesamtumfangs; und alle Abbildungen sind dazu noch in schwarz-weiß abgedruckt.⁴ Man kann dies als Indiz für eine Auffassung von Unterricht interpretieren, die in den Klassenstufen 5-10 Musik im Unterricht abwechslungsreich, bunt und lustig gestalten will, in der Oberstufe dagegen den Ernst des Lebens, die Arbeit walten läßt.

Die Bebilderung von Text im Musikbuch bewegt sich in unterschiedlichen Traditionen. In der musikeigenen: „Textillustrationen finden sich schon in mittelalterlichen Psalterhandschriften und Kommentaren sowie in Musiktraktaten. Im frühen 16. Jahrhundert beginnen Abbildungen in speziellen Abhandlungen über Musikinstrumente eine große Rolle zu spielen. Sie reichen von Sebastian Virdung, Martin Agricola im 16. Jahrhundert bis zu Michael Praetorius, Marin Mersenne und Athanasius Kircher im 17. Jahrhundert. In Gerberts Illustrationen aus mittelalterlichen Handschriften wird das Bild gezielt als musikgeschichtliche

2 Dieser Sachverhalt wird sichtbar, wenn man die 1. Auflage des Schulbuches „Musik um uns“ (Bd. 1-3) mit ihrer 2. Auflage vergleicht.

3 Siehe dazu W.D. Lugert (Hrsg): Musik hören, machen, verstehen, Stuttgart, 1982, S. 11 ff.; H. Benker, L. Hammaleser: Musikkassette 5/6, München 1985.

4 Verglichen wurden die drei Bände des Musikbuchs „Musik um uns“ (Jahrgang 5/6, 7-10 und 11-13), 2. überarbeitete Auflage, hrsg. von B. Binkowsky u.a..

Quelle eingesetzt.“⁵ Eine zweite Form der Textillustration geht zurück auf die Tradition der Vitengeschichtsschreibung, wie sie seit den „uomini illustri“ und Vasaris Künstlerbiographien bekannt ist; diese verwendet hauptsächlich das Porträt als adäquate Bildgattung. Das Lehrbuch, das Musikgeschichte zu vermitteln versucht, sei es als Geschichte großer Persönlichkeiten oder Stilgeschichte, kombiniert Porträt, Vedute, Abbildungen von Musikinstrumenten und Musizierenden aus allen Jahrhunderten. Bilder werden hier als musikalische Quellen benutzt. So erschließen sich aus ihnen Art und Aussehen von Musikinstrumenten und spieltechnische Sachverhalte. Je weiter sich die Musikgeschichte in die Vergangenheit bewegt, desto eher ist sie auf Bildquellen angewiesen, die über die Musikpraxis der jeweiligen, zu illustrierenden oder zu untersuchenden Zeit Auskunft geben. Bilder sollen Aufschluß geben über das Zusammenwirken verschiedener Instrumente im Ensemble, über aufführungspraktische Gepflogenheiten, Aufbau und Zusammensetzung von Kapellen und Kantoreien, über die Rolle der Musik in Zeremoniel, Liturgie, bei Festen und gesellschaftlichen Ereignissen aller Art. Aber auch auf Hinweise über kultur- und sozialgeschichtliche Zusammenhänge werden sie abgefragt: Welchen Status haben die Musizierenden? Bestehen Zusammenhänge zwischen den einzelnen Künsten innerhalb einer Epoche? Letztendlich kann man aber auch über Bilder Rückschlüsse auf die Musik- bzw. Kunstanschauung der jeweiligen Zeit ziehen.

Welche Funktion übernimmt in den beschriebenen Fällen die Bildende Kunst? Direkte, am Beispiel orientierte Anschauung erleichtert das Verstehen von manchmal recht fremden und komplexen musikalischen Sachverhalten, so z.B. der Entwicklung der Notenschrift, die anhand von Handschriften dokumentiert wird.⁶ Unter der Annahme, daß innerhalb einer Epoche die unterschiedlichen Kunstgattungen Musik und Bildende Kunst auf einer einheitsstiftenden Idee, einer gemeinsamen gedanklichen Grundlage basieren, werden von der Bildenden Kunst ausgehend ästhetische Auffassungen auf die Musik übertragen.⁷ Meist aber soll mit der Abbildung von „zeitgenössischen“ Bildern eine sozusagen „atmosphärische“ Vorstellung einer vergangenen Zeit vermittelt werden. Und

5 Reinhold Hammerstein: Musik und Bildende Kunst. Zur Theorie und Geschichte ihrer Beziehungen. In: *Imago Musicae* I, 1984, hrsg. von T. Seebass und T. Russell, Kassel, 1984, S. 24-25.

6 Siehe dazu H. Kopp, R. Taubald: *Musik-Colleg I Musikepochen*, München 1982, S. 9; L. Meierott, H.-B. Schmitz: *Materialien zur Musikgeschichte* Bd. 1, München, 1981, S. 21.

7 Siehe dazu W.D. Lugert: *Musik hören, machen, verstehen*, Stuttgart, 1982, S. 36 ff.

diese Vorstellung von Musikgeschichte, die Verlebendigung der historischen Personen, wird über die Verwendung möglichst authentischer, realitätsgetreuer Abbilder bewerkstelligt. Gerade die Benutzung von Kunstwerken als die Realität abbildende Dokumente, als quasi photographische Abbilder einer vergangenen Lebenswirklichkeit wirft eine Frage auf. Werden die Bilder eigentlich ihrem Inhalt entsprechend verwendet? Sind sie tatsächlich ein Abbild der Wirklichkeit oder verweisen sie auf ein „Anderes, nicht direkt Sichtbares“? Dieses Problem möchte ich anhand zweier Beispiele erläutern.

Das Gemälde von Jan Molenaer (Abb. 4) gehört der großen Gruppe von niederländischen Genrebildern an, die Musik darstellen, in diesem Fall eine „Musikalische Nachmittagsgesellschaft“. Gerade der realistische Darstellungsstil macht sie als objektive, exakte Quelle zeitgenössischer Instrumente und kammermusikalischer Aufführungspraxis interessant. Aber ebenso wie bei Bildern des Mittelalters und der Renaissance besteht eine Diskrepanz zwischen der schnell zugänglichen, narrativen Oberfläche und der ikonographischen Ausdeutung des Sinns. Im Unterschied zum Musikhistoriker, der das Thema des Werkes im musikalischen Ereignis sucht, fragt der Kunsthistoriker: Aus welchem Grund integrierte der Maler „Musik“ in sein Gemälde und welche Bedeutung ist damit für die Darstellung als Ganze intendiert?⁸ Neben den drei musizierenden Personen richtet sich die Aufmerksamkeit auf folgendes: Auf den Mann, im Zentrum, der den Wein wässert, auf die zwei miteinander kämpfenden Männer, auf den Jungen, der in die Karaffe sieht, auf den Mann und die Frau rechts im Bild (offensichtlich ein Porträt des Paares, das das Bild in Auftrag gab), auf den Hund und das Affenpaar und die Weinreben, die die Mauer emporranken. Zur Entschlüsselung dieser für das Thema „eine musikalische Nachmittagsgesellschaft“ scheinbar unwichtigen Randfiguren, stützt sich die Kunstwissenschaft auf die Emblemataforschung und auf historische Quellen.⁹ Demzufolge symbolisiert die Tätigkeit des Mannes im Zentrum „Mäßigung/Temperantia“. Dieselbe Bedeutung haben in dieser Zeit Saiteninstrumente, allen voran die Laute. Die kämpfenden Männer links bedeuten „Ärger/Wut“, der Knabe links hinter dem Lautenspieler „Völlerei/Sauferei“. Der Hund steht für „Treue“ und die Weinranken für „Ehe und gegenseitige Abhängigkeit“. Angesichts dieser Zeichen interpretierte man

8 J.R. Stevens: *Hands, Music and Meaning in Some Seventeenth-Century Dutch Paintings*. In: *Imago Musicae I*, 1984, hrsg. von T. Seebass und T. Russell, Kassel, 1984, S. 78.

9 A. Henkel, A. Schöne: *Emblemata. Handbuch zur Sinnbildkunst des XVI. und XVII. Jahrhunderts*, Stuttgart 1967.

den Inhalt dieses Bildes als ein Ehe- bzw. Hochzeitsporträt, in dem die Tugenden der Mäßigung und Treue dem Ehepaar als ein Schlüssel für ein harmonisches Eheleben wie ein Spiegel vorgehalten werden.¹⁰ Die Musikinstrumente nehmen von diesem Standpunkt aus keine Sonderstellung ein, sondern sind ein Symbol unter anderen. Ikonographischer, symbolhafter Gehalt von Bildern, zusätzlich zu dem vordergründig erzählenden ist nicht allein auf diese Gattung beschränkt. Er kann auf Porträts, Landschaften und Historien ausgeweitet werden. Ebenso wenig unterliegt diese Methode der Bildbetrachtung einer Eingrenzung auf geschichtlich weiter zurück liegende Werke.

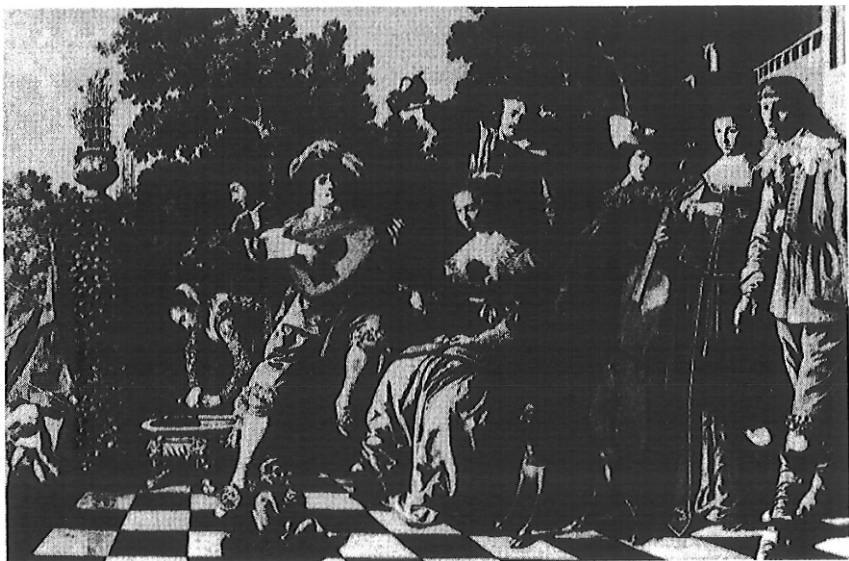


Abb. 4 Jan Molenaer (1609/10-1668), Allegorie der Treue in der Ehe, 1633
Öl auf Lw.

Richmond/Virginia, Virginia Museum

Das zweite Beispiel wird zeigen, daß die ikonographische Betrachtungsweise auch bei Bildern des 20. Jahrhunderts eine weitere Bedeutungsebene zum Vorschein bringt, die scheinbar weit außerhalb des üblichen Gebrauchs dieses Bildes in der Musik liegt. Es handelt sich um Paul Klees „Zwitscher-Maschine“ (1922).

10 J.R.Stevens: Hands, Music and Meaning in Some Seventeenth-Century Dutch Paintings. In: *Imago Musicae I*, 1984, hrsg. von T. Seebass und T. Russell, Kassel, 1984, S. 79

Das Werk gehört nicht nur zu den Bildern, die sich in allen Veröffentlichungen zu Klees Musikverständnis wiederfinden. Es diente auch Komponisten als Inspirationsquelle.¹¹ Und darüber hinaus findet es sich in Schulbüchern wieder. In der „Garbe Bd. IV“, im Kapitel über Giselher Klebe ist es visueller Repräsentant der gleichnamigen Komposition. Im zweiten Band der „Resonanzen“¹² ist dieses Bild wesentlicher Bestandteil einer Unterrichtseinheit. Von der Bildbeschreibung ausgehend, sollen die Schüler die akustisch-imaginäre Rekonstruktion der Musik der „Zwitscher-Maschine“ leisten, ihre Klangphantasien mit der Komposition G. Schüllers vergleichen, Hörpartituren anfertigen, und sich schließlich selbst neue Phantasie-Instrumente ausdenken. Abgesehen davon, daß dieses Bild geradezu auf eine pädagogische Sichtweise hin konzipiert zu sein scheint, und abgesehen davon, daß Klees spezifischer Humor hier seinen unmittelbaren Ausdruck findet, beinhaltet das Bild noch eine weitere Deutungsmöglichkeit. So schildert Winkler, wie die „Zwitscher-Maschine“ als „ironisch-melancholische Reprise der spätmittelalterlichen Darstellung des »Rades der Fortuna«, interpretiert werden kann: „So wie im Thema des Glücksrades vier Lebensalter, vier Temperamente oder vier Stände für die Gesamtheit menschlicher Befindlichkeit stehen, so verkörpern Klees Vögel den Lebenszyklus aller Kreaturen: himmelhoch jauchzend, zu Tode betrübt, in Qual auf sich geworfen, kraftvoll agierend - so sind die Vögel aufs Rad der Fortuna geflochten, das sich hier in eine fragile, scheinbar kindlicher Mechanik entsprungene Apparatur verwandelt hat. Unter der, dem Zugriff eines anonymen Schicksals ausgesetzten Kurbelwelle öffnet sich die Grube, die Vanitas des diesseitigen Auf- und Ab betonend.“¹³

Betrachtet man die Illustrationen in Schulbüchern, die meistens als „Zweitwichtigstes“ neben der Musik kaum wahrgenommen werden, genauer, so taucht eine weitere Frage auf: Bestätigen die Illustrationen, d.h. die Kunstbilder, die Textaussage, stellen sie eine Verdopplung bzw. bildhafte Unterstreichung des Gesagten dar, oder ergeben erst Bild und Text zusammen einen neuen Sinn?

11 Komponisten wie P.M. Davies, D. Diamond, G. Klebe, P. Murray Schafer und G. Schuller ließen sich von der „Zwitscher-Maschine“ inspirieren. Siehe dazu K. Schneider: Vertonte Gemälde. Gesamtverzeichnis der Kompositionen des 19. und 20. Jahrhunderts nach Werken der Bildenden Kunst. In: Karin v. Maur (Hrsg.): Vom Klang der Bilder, München, 1985.

12 M. Neuhäuser, A. Reusch, H. Weber: Resonanzen. Arbeitsbuch für den Musikunterricht, Sekundarstufe I, Bd. 2, Frankfurt, 1975, S. 122.

13 K. Winkler: Was zwitschert die Maschine? Unveröffentl. Manuskript, Berlin, 1988, S. 2.


Zu allen Zeiten gab es Neue Musik, „ars nova“. Moderne Musik, „musica viva“. Heute verwendet man zur Kennzeichnung neuester Entwicklungen die Begriffe „progressive Musik“ oder „Avantgarde“. Alle diese Bezeichnungen wollen eine als neu empfundene Strömung gegenüber der traditionellen Musik abheben.

Das Ende des Zweiten Weltkrieges hat eine deutliche Stilwende verursacht: Tiefgreifende politische und weltanschauliche Veränderungen ließen ein neues Lebensgefühl entstehen. Das bewußt erlebte neue Lebensgefühl war noch immer Ausgangspunkt für eine neue Strömung in den Künsten.

Vom gegenwärtigen Standpunkt aus lassen sich zwei Strömungen erkennen, ähnlich wie dies zu Beginn unseres Jahrhunderts der Fall war (erweiterte Tonalität – Atonalität):

totale Freiheit „geladener Zufall“ z. B. Aleatorik (= „Würfelspiel“)	totale Durchorganisation Computer-Komposition z. B. serielle Musik (= Programmierung des Computers)
---	--


Ein Beispiel für Aleatorik von John Cage (1912) aus dem Jahr 1958:
„Variations for Any Kind and Number of Instruments“, realisiert für Orgel von Z. Szathmari

22  a) Hören Sie das Stück und versuchen Sie eine Skizze anzufertigen, die Ihrem Hör-eindruck etwas entspricht

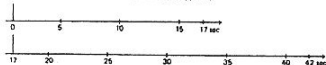
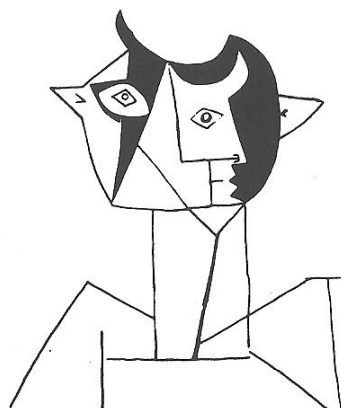
b) Ist Ihre Skizze eher mit einem Bild zu vergleichen, das den Gesamteindruck des Stückes einfängt, oder mit einem Film, der den wechselnden Verlauf in der Zeit darstellt?

c) Überlegen Sie, ob das Stück in traditioneller Notenschritt darstellbar ist. Begründen Sie Ihre Antwort.

Bei der Notation avantgardistischer Musik wird häufig statt eines Taktschemas eine Zeileiste verwendet, bei welcher der zeitliche musikalische Verlauf (Sekunden) auf einer Strecke (cm) abgetragen wird.

22  d) Erstellen Sie mit Hilfe der im folgenden angegebenen Zeitlisten Detailskizzen der Abschnitte:

- vom Anfang bis zur 17. Sekunde
- von der 17. bis zur 42. Sekunde (Stoppuhr!)

Pablo Picasso: Plakat aus dem Jahre 1958

Abb. 5 Seite 96/97 aus: H. Kopp, T. Taubald: Musik-Colleg I. Musikepochen, München 1982.

Ein Plakat von Picasso ist neben den Anfang eines Kapitels mit dem Titel „Avantgarde: Aleatorik“ gesetzt.¹⁴ Der Text verweist auf die Stilwende und Veränderung des Lebensgefühls nach dem 2. Weltkrieg. „Aleatorik“ wird mit „totaler Freiheit“ und „Computer-Komposition“ mit „totaler Durchorganisation“ gleichgesetzt. Beide stehen sich, so die Autoren, als Stilrichtungen in der Nachkriegszeit gegenüber. Auf Picassos Plakat ist ein Fabelwesen, halb Mensch, halb Tier, erkennbar. Unterschiedliche Perspektiven und Ansichten sind als Gleichzeitigkeits ins Bild gebannt. Weder die Kategorie des Zufalls, noch die der Programmierung lassen sich auf dieses Bild anwenden, das kubistisch-surrealistische Stilelemente auf den asketischen Gebrauch von Linien und Flächen reduziert. Was das Bild inhaltlich zum Text zuordnet, ist einmal seine Entstehungszeit; darauf verweist die sehr spärliche Bildlegende. Die im Text beschriebene Komposition John Cages „Variation 1“ - ein Beispiel für Aleatorik - ist wie Picassos

14 H. Kopp, R. Taubald: Musik-Colleg I. Musikepochen, München, 1982, S. 97-98.

Plakat im Jahr 1958 entstanden. Zum anderen verbindet die Kapitelüberschrift „Avantgarde“ die sehr unterschiedlichen Nachkriegskunstwerke. Während jedoch Cage in den 50er Jahren tatsächlich Teil der Avantgarde war, die sich mit der noch gar nicht so weit zurückliegenden Moderne auseinandersetzte, repräsentierte Picasso eine bereits historische Avantgarde, den unter surrealistischem Einfluß stehenden Kubismus, der allerdings in Deutschland erst nach dem 2. Weltkrieg unzensuriert rezipiert werden konnte. Eine zeit- und inhalts-gleiche Illustration zu „Avantgarde : Aleatorik“ wären je ein Beispiel aus dem Bereich der „Geometrischen Abstraktion“ (z.B. Vasarely) oder aus der Stilrichtung des „Abstrakten Expressionismus“ (Jackson Pollock). Im Schulbuch jedoch wurden in der Collage- bzw. Montagetechnik Musik nach 1945 mit Bildender Kunst nach 1945 unter einem sehr allgemeinen und diffusen Begriff von Avantgarde, Moderne, des Neuen assimiliert, unabhängig von den künstlerischen Traditionen und den Bedingungen, unter denen diese Werke entstanden sind. Ähnliches liegt vor, wenn Ausschnitte aus Weberns op. 5 (1909) unter der Überschrift „Musik seit Anton Webern“ mit einer Abbildung von Bridget Rileys „Current“ (Strom, Strömung, 1964) kontrapunktiert wird.¹⁵

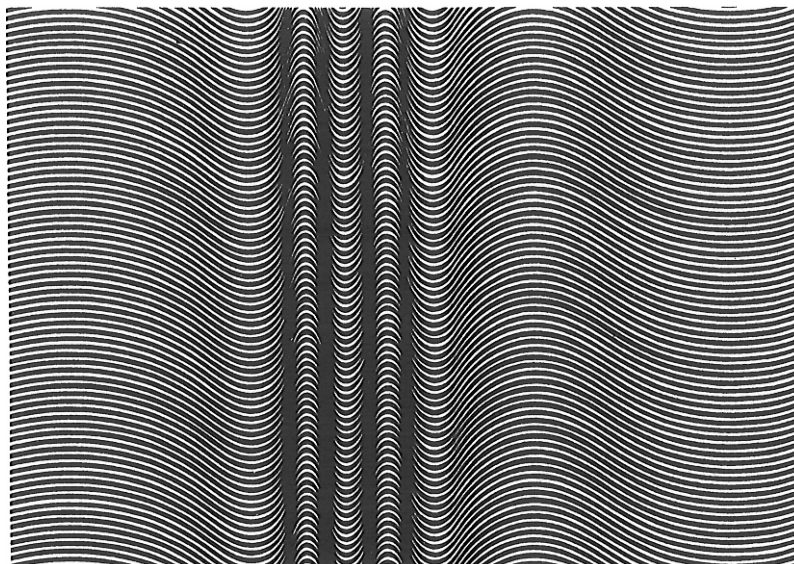
Auch hier gibt es kaum Gemeinsamkeiten, weder auf inhaltlicher, stilistischer Ebene, noch durch eine eventuell zusammenfallende Entstehungszeit. Die Montage von Webern, dem Ahnen der serielle Musik, mit einer Vertreterin der Op-art, einer Kunstrichtung, die vor allem nach 1950 Einfluß auf das Design ausübte, ergibt nur den Sinn: Moderne Musik, Avantgarde ist ungegenständlich, ohne Programm, abstrakt und konstruiert.

Die wohl bekannteste, wenn auch komplizierte Visualisierung von Musik ist die, die mit der Verwendung von Hokusais Holzschnitt „Große Woge“ (1823-29) für das Deckblatt der „La Mer“-Partitur der Musikgeschichte des 20. Jahrhunderts überliefert wurde.

Außer in Büchern, die von den Beziehungen zwischen Musik und Malerei handeln, wird dieses Bild auch in einer Materialiensammlung zur Musikgeschichte als einleitende Illustration zu dem Kapitel „Der musikalische Impressionismus“ eingesetzt.¹⁶ Der kontextuelle Zusammenhang von Hokusais „Großer Woge“ und der Komposition „La Mer“, die als Paradigma des musikalischen Impressionismus gilt, hat sich bis heute fortgesetzt. Unabhängig von den Überlegungen, daß historisch gesehen Debussys Schaffensphase, insbesondere die Entstehungs-

15 B. Binkowsky, M. Hug, P. Koch: Musik um uns, 11.-13.Schuljahr, Stuttgart 1976, S. 150-151.

16 L. Meierott, H.-B. Schmitz: Materialien zur Musikgeschichte Bd. 1, München 1981, S. 163.



E. Musik seit Anton Webern

Anton Webern (1883-1945) Fünf Sätze für Streichquartett, op. 5, 1. Satz (1909)

1. Mehrere Einschnitte gliedern den Satz in verschiedene Teile:

Beisp. 1
Heftig bewegt. Tempo I ($\text{♩} = \text{ca. } 100$)



Etwas ruhiger. Tempo II ($\text{♩} = \text{ca. } 68$)

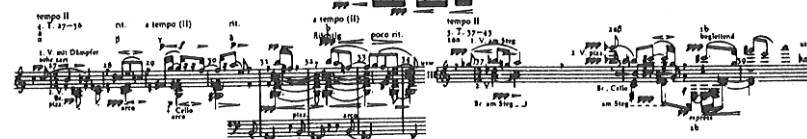
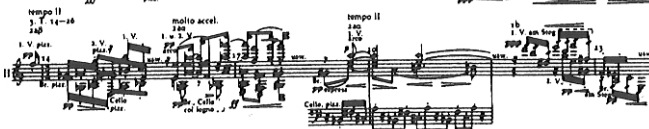
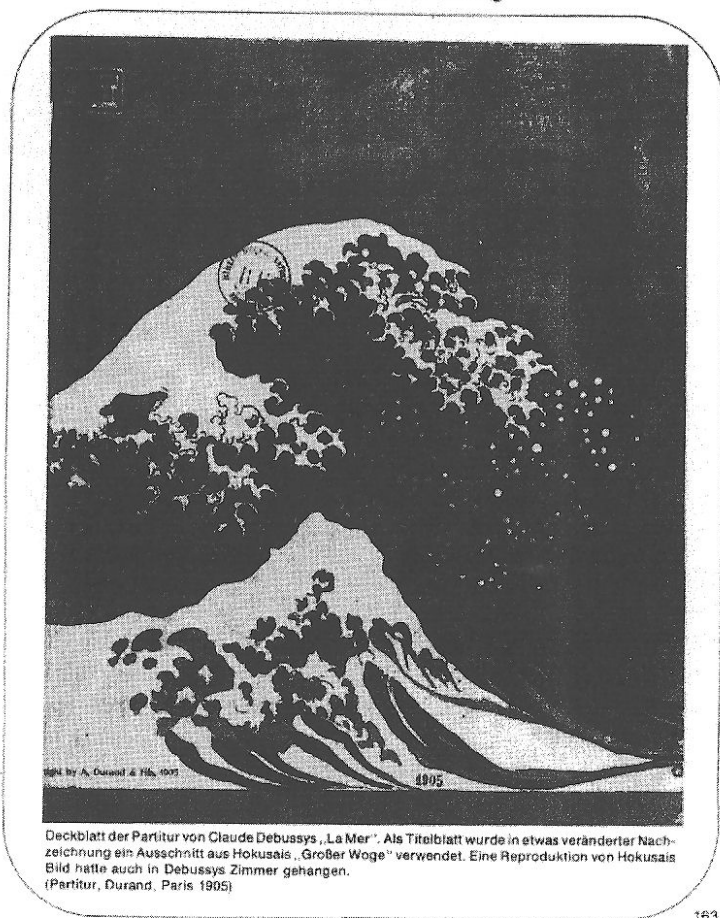


Abb. 6 Seite 150/151 aus: 13. Binkowsky, M. Hug, P. Koch: Musik um uns, 11.-13. Schuljahr, Stuttgart 1976.

Der musikalische Impressionismus: Claude Debussy



163

Abb. 7 Seite 163 aus: L. Meierott, H.-B. Schmitz: Materialien zur Musikgeschichte Bd. 1, München 1981.

zeit von „La Mer“ (1903-05) und die Blütezeit des malerischen Impressionismus auseinanderklaffen (1862-1886). Debussy selbst hat sich gegen diese Bezeichnung

„Impressionismus“ gewandt: „Ich versuchte, »etwas anderes« zu machen - sozusagen Realitäten - was die Dummköpfe dann »Impressionismus« nennen, ein so falsch wie möglich verwendeter Begriff, vor allem von Kunstkritikern, die sich nicht scheuen, ihn Turner überzustülpen, diesem vollkommenen Schöpfer von Geheimnis in der Kunst - »le plus beau createur de mystère qui soit en arts«!¹⁷ Dennoch ist der Holzschnitt nicht nur das Warenzeichen für Debussys „La Mer“, sondern auch für seine Orientierung an östlicher Musik. Daß es sich um ein japanisches Kunstwerk handelt und nicht um ein javanesisches oder balinesisches - die Musik, die Debussy bekanntlich wesentlich beeinflusst hat - scheint nicht wichtig zu sein. Die schon vor Erscheinen des Katalogs „Vom Klang der Bilder“ bekannte Tatsache, daß Debussy eher der Künstlergruppe der Nabis - er schrieb für deren Zeitschrift „Revue Blanche“ - und der Kunst des Fin de siècle nahestand und von diesem Standpunkt aus die impressionistische Malerei eines Turner u.a. in seinem Sinn interpretierte, wird außer acht gelassen. Die Tatsache, daß Debussy selbst eine Reproduktion von Hokusais „Woge“ besaß, ist allenfalls ein weiteres Indiz für die Japanmode des ausgehenden 19. Jahrhunderts, die sich weder auf den Impressionismus, noch auf Frankreich beschränkte und deren Konsequenzen für die Entwicklung der Malerei und der Musik auf einer anderen Ebene zu suchen sind als auf der des oberflächlichen Klang- bzw. Farbeindrucks.¹⁸

Es mag zunächst provozierend sein, die Bildgestaltung im Musikbuch mit der Behandlung Bildender Kunst in der Werbung oder im Video-Clip in Beziehung zu bringen. Die angeführten Beispiele sollten zeigen, daß die Musikpädagogik, trotz der „moralisch besseren Zielsetzung“, auch einen Anteil an jenem „post-modernen“ Verschleiß der Bildtradition hat, der von ihr im Hinblick auf den Video-Clip-Konsum Jugendlicher als Verlust kultureller Werte beklagt wird. Der Umgang der Musikpädagogik mit der Bildenden Kunst weist die gleichen Merkmale auf, die der Montage, wie sie anfangs für die Werbung und den Video-Clip angeführt wurden.

Musikvideo, Reklame und Schulbuch zitieren die Bilder nicht. Der Video-Clip gibt nur sehr selten Autoren oder Regisseure an, noch rechnet er als massenmediales Produkt bei seiner Kundschaft mit kunsthistorischen Kenntnissen gerade

17 zit. nach G. Metken: Debussy und die Künstler des Fin de siècle. In: Karin v. Maur (Hrsg.): Vom Klang der Bilder, München, 1985, S. 339.

18 Klaus Berger: Japonismus in der westlichen Malerei 1860- 1920, München, 1980.

über die Kunst des 20. Jahrhunderts, die sich zum Teil sehr weit von ihren Rezipienten entfernt hat und aus dieser Distanz ihr kritisches Potential bezog. Ebenso ignorieren die Textillustrationen im Musikbuch die Autonomie der Bilder. Auch sie behandeln sie nicht als Zitate. Dazu würden mindestens Angaben zu Autorschaft, genauer Titel, Entstehungszeit, Gattung u.ä. notwendig sein. Sie werden aus ihrem historischen Kontext herausgenommen und als Stellvertreter von Musikanschauung, von historischer Musikpraxis und scheinbar authentischer musikalischer Vergangenheit eingesetzt. Übergeordnete Sinneinheiten wie Epochen- oder Stilbegriffe, musikwissenschaftliche Termini, legitimieren die Montage von einander fremden oder nur entfernt vergleichbaren Elementen in Text und Bild und damit auch die Veränderung des historisch rekonstruierbaren Sinns. Was auf der Seite des Video-Clips die Verflachung der Bilder zum Ornament ausmacht, ist auf der anderen Seite die Bevorzugung der abbildhaften Funktion und die Ausklammerung eines historisch bedingten Bildsinns.

Die Konsequenzen aus diesen Ergebnissen bestehen meines Erachtens nicht darin, die Bildgestaltung im Musikbuch in Anlehnung an die Medienkritik der Manipulation zu bezichtigen, wenn sie nicht auf Bildquellen verweist oder, von ihrem spezifischen Interesse geleitet, Bilder einseitig unter einem bestimmten Aspekt in den musikalischen Zusammenhang einfügt. Der eklektizistische Gebrauch von Bildern und Zeichen und ihre Montage ist als eine kulturelle Technik zu betrachten, die längst nicht mehr nur auf die Bildende Kunst - insbesondere auf den Surrealismus - oder auf die Schöpfungen der Jugendkulturen beschränkt ist. Weitgehend alle Bereiche der Kulturindustrie machen heute davon Gebrauch. Ob man nun Bilder zum Transport von Musik, als Bestandteil einer übergreifenden ästhetischen Erziehung oder als Illustration ihrer Inhalte in Büchern aus dem zur Verfügung stehenden Bildreservoir herausgreift, auch die Musikpädagogik stellt sich ein in die Reihe der Institutionen wie Fernsehen, Museen, Zeitschriften oder eben auch Videokanäle, die die Zirkulation der Bilder, ihren inflationären Gebrauch und ihre Verflachung betreiben.

Barbara Barthelmes
Bugenhagenstraße 8
1000 Berlin 21

Die Künste als Kunst

Pictures of Pictures from Pictures of Pictures

HELGA DE LA MOTTE-HABER

*Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.): Musik und Bildende Kunst. - Essen: Die Blaue Eule 1990.
(Musikpädagogische Forschung, Band 10)*

Künste als Kunst ist ein ästhetisches Programm, das die Gattungsgrenzen negiert, räumliche Anschauungen verzeitlicht und zeitliche verräumlicht. Die klassizistische Ästhetik, die von der Trennung der räumlichen und zeitlichen Anschauung ausging, hatte allerdings bereits im 19. Jahrhundert keine durchgängige Geltung mehr. Man denke an die Musikalisierung der Malerei bei Philipp Otto Runge und bei Caspar David Friedrich oder aber an die Integration von Malerei in die Musik bei Liszt, Debussy, Reger und Mahler. Im 20. Jahrhundert erscheint diese Ästhetik in verschiedener Hinsicht aufgelöst. In Verlaufsgestalten oder gar durch Bewegung verwandeln sich Bilder und Skulpturen zeitanalog zur Musik und musikalische Formen entstehen, die ihr „Format“ aus den räumlichen Gegebenheiten eines Bildes gewinnen. Es kann sich dabei um multimediale Kunst handeln, die für Auge und Ohr zugleich gedacht ist; es kann jedoch auch nur ein Sinnesorgan angesprochen werden, wenn grenzüberschreitende Kunst intermedial gestaltet ist. Ehe ich weitere theoretische Überlegungen anstelle, möchte ich ein Beispiel vorstellen - ein Stück Rezeptionsgeschichte der Anverwandlung und Rückübersetzung von bildnerischen und musikalischen Formen. Optisch Anschauliches wurde zu Musik, die ihrerseits Anlaß zu bewegten optischen Gestalten wie auch Serien von Graphiken wurde, die wiederum in den akustischen Bereich überführt wurden.

Pictures

Die *Bilder einer Ausstellung* von *Modest Mussorgski*, eines der berühmtesten Werke des 19. Jahrhunderts, verdanken sich der Inspiration durch Aquarelle, Zeichnungen, Architekturskizzen und kunsthandwerkliche Arbeiten des russischen Buchillustrators und Malers *Victor Alexandrowitsch Hartmann*, für den im Frühjahr 1874 - ein Jahr nach seinem frühen Tod - in St. Petersburg eine Gedenkausstellung gezeigt wurde.

Modest Mussorgski schuf keine musikalischen Illustrationen der Werke seines Freundes Hartmann, sondern griff szenische Aspekte auf und gewann ihnen damit Bewegungselemente ab. Aus der Architekturskizze des alten Schlosses wird das Lied eines Troubadours; im „Garten der Tuilleries“ spielen Kinder. Den „Marktplatz von Limoges“, für den unter den mehr als 150 Aquarellen Hartmanns von Limoges kein gleichnamiges Bild nachweisbar ist, belebt der Klatsch der Frauen, den Mussorgski in zwei verschiedenen Fassungen sogar wörtlich in das Originalmanuskript eintrug. Das Vorbild für die „Hütte der Baba Yaga“, eine Bronze-Uhr, verwandelt sich zum Ritt der Hexe auf dem Mörser. In „Samuel Goldenberg und Schmuyle“ faßte Mussorgski wahrscheinlich zwei in seinem Besitz befindliche Zeichnungen eines armen und reichen luden zusammen. Er portraitierte sich übrigens als Besucher der Ausstellung selbst in der Promenade, deren zwischen die zehn Bilder eingeschobene Variationen den Zyklus zusammenhalten; die Promenade steigert sich nach der „Katakombe“, einem feierlichen Requiem für den Verstorbenen, zur mystischen Kommunikation mit dem toten Freund. Aus der Übersetzung in musikalische Bilder wurden Originale.

Pictures of Pictures from Pictures of Pictures

Seinen zehn Klavierstücken, die wie *Brehmers* Bilder die Titel der Mussorgski- sehen Bilder tragen, hat *Philip Corner* quasi als Übertragung des Formats der Graphiken jeweils einen gleichen zeitlichen Rahmen von fünf Minuten gegeben. Die Wahl von Cluster und Tremolo als musikalischer Grundsubstanz schafft eine Entsprechung zur Textur geballter oder zitternd verlaufender Schwärzung der visualisierten Schallvorgänge. Grundsätzlich werden Analogien zwischen der räumlichen und der zeitlichen Darstellung ermöglicht durch die Dauer einzelner Vorgänge, die Wahl der Register und die Tonhöhenkonturen. Jedoch transformiert Philip Corner immer zugleich die musikalische Vorlage von Mussorgski und die bildliche von Brehmer. So ist das Tremolo (korrekter mit den Worten Philip Corners als „asymmetrischer Außennotenwechsel“ bezeichnet) des ersten Stückes „Gnomus“ von Mussorgskis Musik abgeleitet; die Tonhöhenkonturen zeichnen jedoch die Brehmerschen Bilder nach. Die Wahl eines hohen und tiefen Registers bei „Samuel Goldenstein und Schmuyle“ charakterisieren die in der Mitte unterbrochene Schwärzung der Bilder, die ihrerseits den getrennten Lagen

bei Mussorgski entspricht. Trotz Umsetzungen von vertikalen räumlichen Anordnungen in den Ambitus der Tonhöhe und von horizontalen Verhältnissen in Zeitdauern ist das Verhältnis der Musikstücke von Philip Corner zu den Diagrammen von KP Brehmer unterschiedlich eng gestaltet. Das ruhige Bild des „alten Schlosses“, eine Sequenz von vier mit Cluster grundierten Akkorden, die fünfmal wiederholt werden, reproduziert am getreuesten die bildliche Gestalt. Die genau angegebenen Dauern wurden aus den räumlichen Abständen der bildlichen Formationen berechnet. Alle vier „Tonsäulen“ ruhen aber auch auf einem *gis*, dem Bordunton, über dem sich bei Mussorgski der Gesang des Troubadours erhebt.

Das Bild Nr. IX „Catacombae“ bietet die freieste Interpretation der Diagramme; nur die geräuschhaften Cluster der linken Hand sind durch sie ange-regt. Das Material dieses Satze geht überwiegend auf Reminiszenzen an Mus-sorgskis Musik zurück. Das Tremolo der rechten Hand, das mit dem Ton *fis* be-ginnt und um dieses *fis* zentriert bleibt, ist direkt von Mussorgski übernommen. Durch lange Pausen abgetrennt erscheinen drei tonale Akkorde, die aus dem Thema der Promenade zitiert wurden. Mussorgski setzte sich mit ihr - den Schlußsatz ausgenommen - nur in diesem Satz ins Bild. Seine mystische Version des Gesprächs mit dem toten Freund gerät auch in der Neuformulierung von Philip Corner zum intensivsten Satz, der ausgespannt zwischen dunklen Ge-räuschen und tonalen Erinnerungen Vergangenes und Gegenwärtiges kontrast-reich ineinander verwandelt. Philip Corners „Bilder“ sind nicht nur Übersetzun-gen von Bildern, deren Zeichenhaftigkeit in neue Sinnstrukturen umcodiert wird, sondern auch Aneignungen von Musik durch Musik, die merkwürdigerweise auch die ursprüngliche Musikkfassung neu interpretieren, indem sie deren unübli-chen gleichbleibenden Bewegungsduktus ins Bewußtsein heben. Die Bezüge zur ursprünglichen musikalischen Fassung ergeben sich durch minimale Übernah-men musikalischen Materials: Anfangstöne oder ein Ostinato werden aufgegrif-fen, Fragmente der Tonart angedeutet, so das Es-Dur im letzten Satz. Verallge-meinerbare Elemente wie der Ausdruckscharakter wurden von Mussorgskis Bil-dern abstrahiert; deutlich hörbar ist der leichte fröhliche Charakter des Balletts der „Küchlein in ihren Eierschalen“. Die Reduktion auf einfaches, aber funda-mentales Material setzt Imagination frei, die sich verdichtet zu einem über-raschend neuartigen Werk, das sehr ungewöhnlich einfache repetitive Vorgänge mit kompliziert aufgebauten Klangstrukturen verbindet. Es verlangt im übrigen auch pianistisch höchst komplizierte Leistungen wie etwa die arpeggierten

Cluster von Bild V und maximale physische Anstrengungen, die für den Hörer spürbar in Bild VII kumulieren.

Pictures

Obwohl die Klavierstücke von *Philip Corner* durch Bilder und Musik inspiriert wurden, sind sie auch als etwas davon Unabhängiges, gänzlich Eigenständiges aufzufassen und zu einer weiteren Interpretation durch andere Pianisten gedacht. Die Stereo-Effekte auf der Schallplatte (der „Ochsenkarren“ kommt von links, „Samuel Goldenstein und Schmuyle“ sprechen aus verschiedenen Lautsprechern, „Baba Yaga“ tanzt zwischen ihnen hin und her) machen deutlich, daß zumindest Life-Interpretationen nicht mit der Einspielung identisch sein können. Auch wenn das Gehörte zum Aufgeschriebenen formend hinzutritt, so ergeben sich für den Interpreten Freiheiten durch die improvisierten Partien. Die Partitur fixiert das Meiste allerdings äußerst exakt. Die Form einer Erstkizze, an der Arbeitsvorgänge ablesbar sind, bringt dabei subjektive Momente ins Spiel, die dem Leser die Rolle eines enträtselnden Betrachters geben. Die Notation ist nur teilweise - wie es bei traditioneller Notation üblich ist - direkt an den musikalischen Verlauf gebunden. Sie ist nicht zum Mitlesen während des Hörens gedacht. Dem konkreten Verlauf der Zeit enthoben, gewinnt sie eine selbständige Bedeutung. Ihre bunte Mischung aus Schrift, Noten und Zeichnung macht sie zu einer Graphik, die zur Musik erneut ein Bild hinzufügt. Und dieses Bild hat der Komponist inzwischen ausgestaltet, indem er seine Partitur weiter bearbeitete und auch farbig gestaltete.

Künste als Kunst mißachten die Bindung an das Medium der Darstellung wie sie Lessing in seiner berühmten Abhandlung über Laokoon oder die Grenzen der Malerei und Poesie postuliert hatte. Raum und Weltanschauungen erscheinen ineinander überführbar und nicht als apriorisch getrennte Kategorien, die eine Trennung der Kunstgattungen begründen könnte. In der Tat können für eine solche Aufhebung der Gattungsgrenzen neuere wahrnehmungspsychologische Theorien eintreten. Schon Piagets genetische Erkenntnistheorie richtete sich gegen Kants Auffassung, indem die Abhängigkeit der Entwicklung des Zeitsinnes von der Raumwahrnehmung nachgewiesen wurde. Ergänzend ließe sich die Wahrnehmungslehre von James Gibson anführen, die die Raum- und Objektwahrnehmung aus der Bildung von Invarianten über die Zeit hinweg erklärt. Wir können Raum und Zeit als getrennte Formen der Anschauung erleben.

Beide scheinen jedoch auf einem einzigen fundamentalen Prozeß der Wahrnehmung zu fußen. Raum-Zeit war zu Anfang dieses Jahrhunderts (genauer nachdem 1919 durch eine Sonnenfinsternis die Einsteinsche Relativitätstheorie popularisiert wurde) auch ein Schlagwort aus dem Bereich der Naturwissenschaft, das zur Quelle der Inspiration für viele Künstler wurde. Physikalisch gesehen erscheinen Raum und Zeit miteinander zusammenzuhängen. Ereignisse finden gleichzeitig im Raum und in der Zeit statt. Es treten nicht zum statisch begriffenen Raum Ereignisse hinzu. Die im 20. Jahrhundert zu beobachtende Verzeitlichung der Malerei und die Verräumlichung der Musik ist auch als Reflex auf ein verändertes Weltbild zu verstehen, auch wenn vor allem von den veränderten Theorien über die Zeit Stimulationen ausgingen.

Die multimedialen und intermedialen Formen der Kunst, die beanspruchen, im Raum und in der Zeit zugleich zu sein, brechen Wahrnehmungsgewohnheiten auf. Räume werden als im fließenden Übergang begriffen und deuten Möglichkeiten der Veränderung an. Die Zeit verliert ihren zielgerichteten nach vorne strebenden Charakter. Auch sie läßt nur Veränderung zu ohne finalen Charakter. Apotheosen können im 20. Jahrhundert nicht mehr glaubhaft gemacht werden. Im Zwischenbereich zwischen den herkömmlichen Kunstgattungen realisiert sich Kunst. Damit verbindet sich der Anspruch, gesteckte Grenzen zu überschreiten. Kunst behält den Anspruch der Transzendenz; wenngleich es vor allem für die Musik unmöglich geworden ist, ein zielgerichtetes Vorwärts noch überzeugend zu symbolisieren.

Prof. Dr. Helga de la Motte-Haber
Spandauer Damm 5
1000 Berlin 19

Begegnung der Künste: Kandinsky und Schönberg

Von der Hinfälligkeit des Schönen und der Harmonie der Dissonanz

WILFRIED GRUHN

*Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.): Musik und Bildende Kunst. - Essen: Die Blaue Eule 1990.
(Musikpädagogische Forschung. Band 10)*

Es gibt Momente im Verlauf der Kunstgeschichte, in denen das Gemeinsame der Künste viel stärker ist als das Trennende, Sternstunden, in denen neue Perspektiven aufleuchten, neue Deutungen erkennbar werden. Solche Momente markieren die großen Umbrüche und Stilwenden. Die Begegnung zwischen Kandinsky und Schönberg bezeichnet einen solchen Moment des plötzlich aufblitzenden Verstehens über alle Grenzen der Kunstgattungen, der Mentalität und Nationalität hinweg. Die nachfolgende ebenso plötzliche Abkühlung und Entfremdung beider Künstler hebt die Intensität ihrer momentanen Beziehung umso stärker hervor.

1930 erinnert sich Kandinsky an diese Zeit des Auf- und Umbruchs:

„Fast an einem Tag (1911-1912) kamen in der Malerei zwei große Strömungen zur Welt: der Kubismus und die Abstrakte (= Absolute) Malerei. Gleichzeitig der Futurismus, der Dadaismus und der bald siegreich gewordene Expressionismus. Es dampfte nur so! Die atonale Musik und ihr damals überall ausgepiffener Meister Arnold Schönberg regten die Gemüter nicht weniger als die malerischen Ismen auf. Damals lernte ich Schönberg kennen...“ (Kandinsky 21973, 133 f.)

Wir wollen hier die Begegnung der Künste unter zwei Aspekte stellen, in denen der Umbruch im bildnerischen Werk Kandinskys und die neue Kompositionsweise Schönbergs gemeinsam fokussieren: unter die philosophische Idee von der Hinfälligkeit des Schönen und die ästhetische Maxime von der Harmonie der Dissonanz.

1. Ausgangspunkt

Beim Blick durchs Teleskop isolieren wir die Dinge, sehen statt der Zusammenhänge Einzelheiten, diese aber ganz nah und deutlich. Wie bei einem Blick durchs Teleskop soll hier ein entscheidendes Ereignis der Stilwende um 1910 herausgegriffen und gewissermaßen in Nahaufnahme vergrößert werden, das die Situation der Künste in dieser Zeit des Umbruchs schlaglichtartig erhellt.

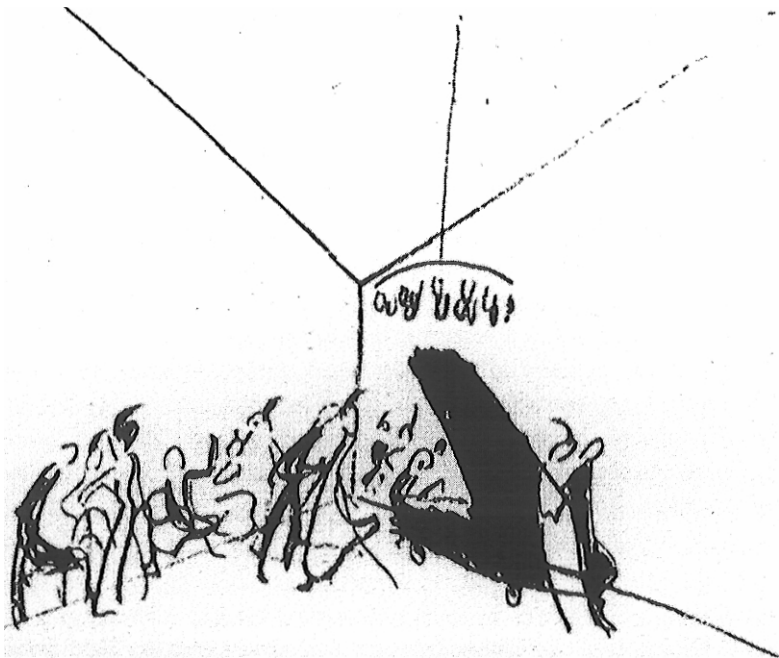


Abb. 1 Wassily Kandinsky: Studie aus einem Notizblock zu „Impression III (Konzert)“ 1911

Musée Nationale d'Art Moderne, Paris (in: Ausstellungskatalog Der Blaue Reiter, Bern 1986, Nr. 45)

Am 1. Januar 1911 fand in München ein Konzert statt, in dem Schönbergs 2. Streichquartett op. 10 und die „Drei Klavierstücke“ op. 11 aufgeführt wurden. Unter den Zuhörern befand sich auch eine Gruppe von Malern: Franz Marc, Alexej Jawlensky, Marianne Werfkin, Gabriele Münter und Wassily Kandinsky. Auf dem Plakat zu diesem Konzert hatte der Veranstalter einen Aufkleber mit einigen Sätzen aus Schönbergs Harmonielehre angebracht:¹

„Dissonanzen sind nur graduell verschieden von den Konsonanzen: sie sind nichts anderes als entfernter liegende Konsonanzen. Wir sind heute schon so weit, zwischen Konsonanzen und Dissonanzen keinen Unter-

1 Auszüge aus der 1911 erschienenen Harmonielehre waren als Vorabdruck im Oktoberheft der Zeitschrift »Musik« (1910, S. 97-105) erschienen. Kandinsky, der diese Sätze auf dem Plakat gelesen hatte, bat Schönberg um eine Erklärung (Brief vom 18.1.1911, in: Briefe, S. 19).

schied mehr zu machen. Oder höchstens den, daß wir Konsonanzen weniger gern verwenden.

Unsere Lehre führt dahin, auch Hervorbringungen Jüngerer, die das Ohr der Älteren verpönt, als notwendige Ergebnisse der Schönheitsentwicklung anzusehen.“



Abb 2 Wassily Kandinsky: Kohleskizze zu „Impression III (Konzert)“ 1911
Musée Nationale d'Art Moderne, Paris (in: Ausstellungskatalog Der Blaue Reiter, Bern 1986, Nr. 46)

Vielleicht hatten gerade diese Sätze, die um die Ästhetik der „Dissonanz in der Kunst“ kreisten wie sein eigenes Denken in jener Zeit, ihn auf Schönberg neugierig gemacht. Wie er kurz darauf brieflich erwähnt, hatte ihn die Gemeinsamkeit der Gedanken „unendlich gefreut“ (Brief vom 18.1.1911, Briefe, S. 19). Jedenfalls ist Kandinsky bei dieser Gelegenheit erstmals Schönbergs Musik und seinem künstlerischen Denken begegnet und war vom Gleichklang der künstlerischen Absichten tief berührt. Spontan schrieb er ihm am 18. Januar 1911:

„Sehr geehrter Herr Professor!

Entschuldigen Sie bitte, daß ich ohne das Vergnügen zu haben Sie persönlich zu kennen einfach an Sie schreibe. Ich habe eben Ihr Concert hier

gehört und habe viel wirkliche Freude daran gehabt. Sie kennen mich, d.h. meine Arbeiten natürlich nicht, da ich überhaupt nicht viel ausstelle (...) Unsere Bestrebungen aber und die ganze Denk- und Gefühlsweise haben so viel gemeinsames, daß ich mich ganz berechtigt fühle, Ihnen meine Sympathie auszusprechen“ (Briefe, S. 19).

Der tiefe Eindruck, den Schönbergs Musik, insbesondere wohl auch die in dem Konzert aufgeführten Klavierstücke hinterlassen hatten, hat nicht nur den Briefkontakt mit dem Komponisten und Gespräche im Freundeskreis ausgelöst, sondern sich auch in dem Ölbild „Impression III (Konzert)“ niedergeschlagen. Erhalten sind hierzu zwei Kohle-Studien, von denen eine das Datum 3,1.1911 von der Hand Gabriele Münters trägt. Aufschlußreich sind diese Blätter, weil sie das Ölbild eindeutig zu dem Münchener Konzert in Beziehung setzen und dabei den Prozeß der Abstraktion von der Darstellung des im Vordergrund stehenden Klaviers (1. Skizze) zur bildlichen Komposition einer Vorstellung zeigt (2. Skizze), die durch ein äußeres Ereignis - das Klavierstück und Klavierspiel - angeregt und ausgelöst wurde.



Abb. 3 Wassily Kandinsky: „Impression III (Konzert)“ 1911, Öl auf Leinwand Stadt. Galerie im Lenbachhaus, München (in: Ausstellungskatalog Vom Klang der Bilder, München 1985, Nr. 79)

2. *Ausdrucksintention und Erscheinungsform*

Die erste Studie hält die Situation des Konzerts fest. Man erkennt einen Pianisten am Flügel und die Zuhörer in bewegter Gruppierung. Die betonte Zentralperspektive zieht das Geschehen in der Tiefe des Raumes zusammen.

Die zweite Skizze löst die Raumperspektive auf, bleibt aber immer noch auf die realen Gegenstände (Flügel, Zuhörer, Lüster) bezogen. Diese werden nun in der Fläche angeordnet. Die Umrisse des Flügeldeckels oder der Personen werden dabei zu Begrenzungen von Farbflecken, deren Anordnung nach bildlichen Gesichtspunkten festgelegt ist. Dieser Vorgang der Abstraktion läßt sich am deutlichsten an dem Paar rechts am Flügel verfolgen, das nun zu einem das Schwarz des Flügels in spitzem Winkel schneidenden weißen Streifen wird, dem auf der linken Bildseite ein weiterer weißer Streifen symmetrisch entspricht. Die gegenständliche Abbildung der ersten Skizze wird so einem kompositorischen Gestaltungsprinzip unterworfen, das auf den Kontrast von Linie, Farbe und Fläche zielt.

Diese Komposition wird dann als Ölbild ausgeführt. Dabei handelt es sich nicht mehr um die Abbildung eines Vorgangs (Konzert), auch nicht um die bildliche Umsetzung eines durch Musik hervorgerufenen Eindrucks, also nicht um „gemalte Musik“, sondern um eine autonome Bildkomposition aus Farben und Flächen, die eine entsprechende Ausdrucksintention verfolgt wie Schönberg in seinen Klavierstücken und daher von ähnlichen Struktur- oder Kompositionsprinzipien ausgeht. Dieses neue Gestaltungsprinzip, das wir vorerst mit Abstraktion umschreiben wollen, bildet das *tertium comparationis*, in dem sich Kandinskys Bild und Schönbergs Musik treffen.

Zwei Spannungsmomente beherrschen das Bild: zum einen die dynamische Bewegung zum linken Bildhintergrund durch den Übergang von der großen gelben Fläche zu den kleinen farbigen Flecken; zum anderen das Spannungsverhältnis, in dem die gelbe Fläche mit dem Schwarz-Weiß-Kontrast steht. Die psychische Wirkung kontrastierender Flächen und die Bedeutung der Farben hat Kandinsky in seiner bildnerischen „Harmonielehre“ ausführlich erörtert.

„... das in Gelb gemalte Bild (strömt) immer eine geistige Wärme aus.“
Die dem Gelb innewohnende psychische Energie beschreibt er als „das Springen über die Grenze, das Zerstreiten der Kraft in die Umgebung... Andererseits das Gelb, wenn es direkt betrachtet wird (in irgendeiner geo-

metrischen Form), beunruhigt den Menschen, sticht, regt ihn auf und zeigt den Charakter der in der Farbe ausgedrückten Gewalt... Diese Eigenschaft des Gelb, welches große Neigung zu helleren Tönen hat, kann zu einer dem Auge und dem Gemüt unerträglichen Kraft und Höhe gebracht werden. Bei dieser Erhöhung klingt es, wie eine immer lauter geblasene scharfe Trompete oder ein in die Höhe gebrachter Fanfarenton.“

„Und wie ein Nichts ohne Möglichkeit, wie ein totes Nichts nach dem Erlöschen der Sonne, wie ein ewiges Schweigen ohne Zukunft und Hoffnung klingt innerlich das Schwarz. Es ist musikalisch dargestellt wie eine vollständig abschließende Pause“ (Über das Geistige in der Kunst, 1973, S. 91/98).

Die Beschreibung von Bildern als geschauten Klängen (vgl. Kandinskys Bühnenkomposition „Der gelbe Klang) und Klängen als erhörten Farben (vgl. Schönbergs Drama mit Musik „Die glückliche Hand“ oder die Überschrift zum dritten der „Fünf Orchesterstücke“ op. 16) ist weniger als Beleg synästhetischen Erlebens denn als Ausweis eines neuen kompositorischen Denkens zu verstehen. Die Loslösung von der realen Darstellung im Bild und die Aufgabe einer tonalen Beziehungsstruktur in der Musik verdanken sich einer kompositorischen Ausdrucksintention, die die traditionelle Bindung an Form und Harmonie als formale Syntax übersteigt und sie durch eine umfassende geistige Haltung ersetzt, die „innerer Notwendigkeit“ folgt, also absolut gesetzt wird.

Diese Haltung lassen Schönbergs Klavierstücke in gleicher Weise erkennen. Es handelt sich dabei um nicht-thematische, prosahafte Gestaltungen, in denen nicht mehr formale Entsprechungen und motivische Bildungen (1. Stück), sondern expressive Kontraste in Ausdrucksgesten, Bewegungen, Tempo und Dynamik (3. Stück) konstitutiv sind. Eine ideelle und strukturelle Analogie der Klavierstücke zu den abstrakten Kompositionen Kandinskys ist offensichtlich. Wie in der Malerei gegenständliche („grammatische“) Formen zugunsten der Dynamik von Farbe und Fläche aufgegeben sind, werden auch in der Musik die grammatische Bedeutung von Motiv und Thema und die syntaktische Funktion der Tonalität verlassen, um eine inneren Einheit von Form und Inhalt zu erreichen, die nicht an formale Zwänge und systemgebundene Regeln (Perspektive, Ähnlichkeit von Bild und Gegenstand bzw. Periodik, Regeln der Funktionsharmonik) gebunden ist.

3. *Die Idee des Konstruktiven und die Harmonie der Dissonanz*

Die Einheit von Inhalt und Ausdruck, von Intention und Expression erzeugt Harmonie. Den Weg, ästhetische Harmonie zu erreichen, sah Kandinsky im Prinzip der „Konstruktion“, die er aber nicht äußerlich als geometrisches Kalkül, sondern als innere Ordnung verstanden wissen wollte, die auch mit neuen Mitteln zu erreichen ist und die Aufhebung gewohnter ästhetischer Kategorien (z.B. geometrische Ordnung, farbliche Harmonie) einschließt. „...unter K[onstruktion] verstand man bis heute das aufdringlich-geometrische (Hodler, Kubisten usw.). Ich will aber zeigen, daß K[onstruktion] auch auf dem 'Prinzip' des Mißklanges zu erreichen ist. [...] Das ist das, was man 'Anarchie' nennt, worunter man eine Gesetzlosigkeit versteht [...] und worunter man Ordnung (in der Kunst Konstruktion) verstehen muß, welche aber in einer anderen Sphäre wurzelt, in der *inneren* Notwendigkeit“, schreibt er am 22.8.1912 an Schönberg (Briefe, S. 72). Und schon in seinem ersten Brief hatte er das konstruktive Prinzip als den Weg zur ästhetischen Harmonie erwähnt.

Mit unverkennbarem Bezug auf Schönbergs „Harmonielehre“ formulierte er: „Ich finde eben, daß unsere heutige Harmonie nicht auf dem 'geometrischen' Wege zu finden ist, sondern auf dem direkt antigeometrischen, antilogischen. Und dieser Weg ist der der 'Dissonanzen in der *Kunst*', also auch in der Malerei ebenso, wie in der Musik. Und die 'heutige' malerische und musikalische Dissonanz ist nichts als die Consonanz von 'morgen' „ (18.1.1911; Briefe, S. 19). Die Idee von der Harmonie der Dissonanz, die eine autonome Qualität darstellt und keinem Auflösungszwang mehr unterliegt („Emanzipation der Dissonanz“), entspricht Schönbergs Denken vollständig; dem *Begriff* der Konstruktion als dem Mittel auf diesem Weg stand er aber ablehnend gegenüber.

Die Begriffe „Harmonie“ und „Dissonanz“ verwendet Kandinsky als ästhetische Kategorien. Werke, die nach erkennbaren, vertrauten Mustern organisiert sind und deren Einzelmomente in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander stehen, werden als harmonisch empfunden. Harmonie, die auch auf der Basis von Anarchie und Dissonanz zustandekommt, läuft aber dem gewohnten Schönen zuwider und erzeugt Unverständnis (Konflikt). Erklärbar wird die Harmonie der ästhetischen Dissonanz erst dadurch, daß man das einzelne Ereignis (Klang, Farbe oder Form) aus einem gewohnten Funktionszusammenhang löst und als Eigenwert begreift, der sich einzig und allein einem Ausdrucksbedürfnis und einem unbewußten Ordnungsstreben verdankt.

4. Die Hinfälligkeit des Schönen

Mit dem Aspekt von der Hinfälligkeit des Schönen greifen wir auf einen Ausdruck des Kunstphilosophen Karl Wilhelm Solger (1780-1819) zurück und paraphrasieren zugleich ein Thema Oskar Beckers aus der Husserl-Festschrift (Halle 1929). Die Hinfälligkeit des Schönen läßt sich in diesem Kontext dreifach bestimmen. Solger hatte sie als die tragische Nichtigkeit der Idee gegenüber der Realität verstanden. Im Sinne Schellings deutet er den Grundcharakter des Kunstwerks als bewußtlose Unendlichkeit. Damit wird aber eine neue Qualität eingeführt: die Zeitlichkeit des Ästhetischen ist der ewige Augenblick, zu dem wir sagen möchten „Verweile doch, du bist so schön“. Die Hinfälligkeit des Schönen hängt demnach mit der Hinfälligkeit des schönen Augenblicks zusammen, der nur in der ästhetischen Wahrnehmung als Zustand erfahren werden kann. Die Wahrnehmung des Schönen ist somit die Wahrnehmung eines in sich geschlossenen, an keine temporale oder syntaktische Struktur gebundenen Augenblicks, ist - modern gesprochen - „Momentform“ eines autonomen, von jeglicher Mimesis befreiten Ereignisses. Dies führt uns dann zu der dritten Bedeutung der Hinfälligkeit des Schönen: dem Konflikt mit dem gewohnten Schönen. Weil der ästhetisch schöne Augenblick seine Schönheit nicht bloß aus dem ausgewogenen, „schönen“ Verhältnis der Teile zueinander, also aus einem System von Gefügen und Beziehungen erhält, sondern aus innerer Notwendigkeit entsteht, setzt er das gewohnte Schöne zunächst außer Kraft.

„Dieses innere Schöne ist das Schöne, welches mit Verzicht auf das gewohnte Schöne aus befehlender innerer Notwendigkeit angewendet wird. Dem nicht daran Gewöhnten erscheint *natürlich* dieses innere Schöne hässlich“ (Über das Geistige in der Kunst, 1973, S. 48).

In Schönberg erkannte Kandinsky nun den, der „auf dem Wege zum innerlich Notwendigen ... schon Goldgruben der *neuen Schönheit* entdeckt“ hat (Über das Geistige in der Kunst, S. 49). Im Prinzip der emanzipierten, nicht mehr auflösungsbedürftigen Dissonanz verwirklicht sich diese Schönheit, die ihre Kraft nur aus sich selbst und nicht mehr durch einen Bezug auf ein telos, einen Gegenstand erhält. Die Hinfälligkeit des Schönen in der Kunst ist somit die Hinfälligkeit des ästhetischen Augenblicks angesichts der Normen und Erwartungen, die es übersteigt.

Auf diese innere Autonomie des Ästhetischen (das dann selbstverständlich auch das sog. Häßliche, Dissonante einschließt) verweist eine Bemerkung von

Franz Marc, die er im Anschluß an das Münchener Konzert in einem Brief an August Macke vom 14.1.1911 macht:

„Kannst Du Dir eine Musik denken, in der die Tonalität (also das Einhalten irgend einer Tonart) völlig aufgehoben ist? Ich musste stets an Kandinskys grosse Komposition denken, der auch keine Spur von Tonart zulässt [...] und auch an Kandinskys 'springende Flecken' bei Anhören dieser Musik, die jeden angeschlagenen Ton für sich stehen lässt (eine Art *weisser Leinwand* zwischen den Farbflecken!). Schönberg geht von dem Prinzip aus, daß die Begriffe Konsonanz und Dissonanz überhaupt nicht existieren“ (Briefe, S. 178). Und an Schönberg schreibt Kandinsky am 16.11.1911: „Ich fühle es immer stärker: in jedem Werk muß ein leerer Platz bleiben, d.h. nicht binden!“ (Briefe, S. 35).

Das Herauslösen aus gewohnten Schemata, die Aufhebung traditioneller Bindungen, der Verzicht auf die sinnstiftenden Bezüge machen die Zerbrechlichkeit des Schönen aus. In der Harmonie der Dissonanz gelangt sie zu neuem Bewußtsein. In der Begegnung Kandinskys und Schönbergs gewinnt dieses Bewußtsein künstlerische Gestalt.

5. *Begegnung der Künste: Ein Unterrichtsprojekt*

Die Begegnung der Künste, die in Kandinskys „Impression III (Konzert)“ manifest geworden ist, wurde Gegenstand eines Experiments im Musik- und Kunstunterricht in verschiedenen Klassen eines Freiburger Gymnasiums.² Dabei ging es einerseits um die Frage, inwieweit strukturelle Entsprechungen in der ästhetischen Wahrnehmung noch wirksam und nachweisbar sind; zum anderen sollte geklärt werden, wie Schüler heute Kandinskys Idee einer *Harmonie der Dissonanz* verstehen und bildlich umsetzen würden. Auch wenn Auswertung und Interpretation der vorliegenden Versuche sich wegen der Komplexität des Materials (Schülerbilder) als ungemein schwierig erwiesen und noch keine endgültigen, empirisch abgesicherten Aussagen zulassen, seien doch Verlauf und erste Ergebnisse des Experiments abschließend kurz skizziert.

Zur Überprüfung der ersten Frage wurde zwei Schülergruppen (12-13 Jahre) Schönbergs Klavierstück op. 11, Nr. 1 im Kunstunterricht vorgespielt. Danach

2 Den beteiligten Schülerinnen und Schülern der Klassen 7 a und c und den Grundkursen Musik und Bildende Kunst 12 bzw. 13, insbesondere den Kollegen, Herrn OStR Rainer Pachner und StR Alois Fäßler vom Berthold Gymnasium Freiburg, gilt mein herzlicher Dank für ihre bereitwillige Mitwirkung.

sollten die Schüler ein Bild malen, das durch das Klavierstück ausgelöst wurde und in irgendeiner Weise auf die gehörten Klänge Bezug nahm. Abschließend wurden die Schüler gebeten, ihre Arbeit zu kommentieren (Arbeitsanweisung siehe Anhang). Dabei hatte eine Gruppe das Klavierstück im Musikunterricht vorher analytisch besprochen, die andere kannte es nicht und erhielt auch keine zusätzliche Information. Eine varianzanalytische Auswertung der Kommentare und Schülerbilder sollte Aufschluß darüber geben, wie Schönbergs Musik heute von Schülern erlebt und wahrgenommen wird. Im Anschluß an die eigene Gestaltung sollten sich die Schüler dann mit Kandinskys „Impression III“ auseinandersetzen, was zu nochmaligem, neuem Hören der Musik führt.

Eine erste vorsichtige Sichtung des Ergebnisses zeigt in beiden Gruppen große Ratlosigkeit gegenüber Schönbergs Musik, die in der unvorbereiteten Gruppe erwartungsgemäß noch stärker ausgeprägt ist. Dies schlägt sich in dem Versuch nieder, die (überwiegend negativen) Empfindungen assoziativ durch oft gekritzelte Formen und dunkle, schmutzige Farben auszudrücken. Strukturelle Ordnungsprinzipien sind fast gar nicht zu erkennen. Obwohl auch die Kontrollgruppe, die Schönbergs Klavierstück vorher besprochen hatte, Zugangsschwierigkeiten äußert, treten hier doch erkennbar mehr konstruktive Bildelemente in Analogie zur Musik (Darstellung der Gegensätze, Bewegungsverläufe, Lagen) auf. Hier werden auch im Bild erste Deutungen der Musik mittels einfacher Symbole versucht:

„Besonders hat mich das wiederholte crescendo und decrescendo angesprochen. Beim fortissimo kann ich mir einen Sturm oder ein Gewitter vorstellen; beim Piano eine schlafende Person. [...] Ich habe auf dem Bild ein Gewitter dargestellt und einen Schlafenden“

„Sprünge in der Musik, sowohl in der Melodik als auch in der Rhythmik. Wege aus verschiedenen Farben, die sich auch teilen oder aufhören, und in der Mitte ein leeres Haus.“

„Eigentlich drückt die Musik einen 'schönen' 'Hintergrund' aus. Aber zwischendrin sind Dissonanzen und nicht zum Hintergrund passende Töne. Deshalb die schwarzen, grauen und lila Kleckse.“

„Ich fand das Klavierstück sehr aufregend, spannend und wach, was ich durch ein dunkles Auge (Auge = wach, dunkel = spannend) [dargestellt habe]. Die obere Hälfte des Bildes stellt eine Art Glut =Hölle dar, unten eine kaputte Welt, z.B. nach einem Atomkrieg... Zukunftsbild.“

„Ich empfinde das, als ob einfach nur Töne geklimpert worden sind. Ich habe daher nur Farbenblöcke gemalt, die sind aber verschiedenfarbig. [...] Es war leicht, da wir es schon in Musik gemacht haben.“

Schülern der Grundkurse Musik und Bildende Kunst wurde umgekehrt Kandinskys Bild gezeigt sowie der Anlaß seiner Entstehung berichtet. Darauf wurde ein Tonband mit vier verschiedenen Musikbeispielen (ein Nocturne von Debussy, ein Presto aus einer frühen Mozart-Sonate, das Schönbergsche Klavierstück und eine freie Jazz-Improvisation) vorgespielt. Die Schüler wurden aufgefordert anzugeben, welches der Beispiele ihrer Meinung nach am ehesten das Bild von Kandinsky veranlaßt haben könnte. Die Antworten waren differenziert danach zu geben, ob sie die Zuordnung als *sicher annehmen*, ob sie bloß eine vage *Vermutung* äußern oder eine *Zuordnung sicher ausschließen können* (Anweisungen siehe Anhang).

Das Ergebnis war ebenso überraschend wie eindeutig. Bei den sicheren Urteilen (37,9 % der Schüleräußerungen) überwiegt die Zuordnung Schönbergs zu dem Bild deutlich (27,5 %). Noch eindeutiger wird Debussy am häufigsten (41 %) und Schönberg am seltensten (nur eine Nennung) zurückgewiesen. Dagegen neigt bei den unsicheren Vermutungen eine deutliche Mehrheit Mozart zu (27,5 %); aber auch Schönberg (24,1 %) und das Jazz-Beispiel (20,6 %) erscheinen als möglich.

Dieses Ergebnis, das zumindest eine wirksame Beziehung zwischen Bild und Musik in der ästhetischen Wahrnehmung zu erkennen gibt, regte die Frage an, wie das Prinzip der Emanzipation der Dissonanz (wie Schönberg sagt) oder der Harmonie der Dissonanz, die Kandinskys Ästhetik dieser Jahre leitet, heute verstanden und beurteilt und wie bildnerische Dissonanz künstlerisch realisiert werden würde. Dies führte zu einer gemeinsamen Unterrichtsphase von Musiker und Kunsterzieher, in der die ästhetischen Maximen Kandinskys und Schönbergs theoretisch anhand verschiedener Texte³ erörtert und die Schüler dann aufgefordert wurden, eine Bildskizze zu entwerfen, die dem Prinzip der „Harmonie der Dissonanz“ folge. Die abstrakten Bildkompositionen, die aus dieser Studie hervorgingen, zeigen frappierende Entsprechungen mit der strukturellen Bildkonzeption und malerischen Form- und Farbkombination einzelner „Impressionen“ und „Improvisationen“ Kandinskys.

3 Ausschnitte aus dem Briefwechsel Kandinskys mit Schönberg (München 1933) sowie aus Kandinskys Schrift „über das Geistige in der Kunst“ (Bern 1973) und aus Schönbergs „Harmonielehre“ (Wien 1911)

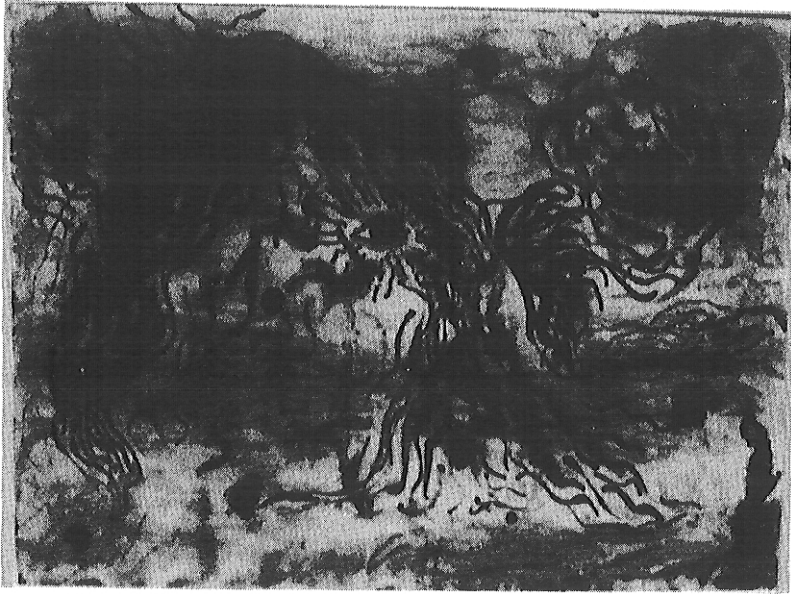


Abb. 4-6 Schülerbilder der Gruppe, die nach der Besprechung von Schönbergs Klavierstück ihren Eindruck malerisch umgesetzt haben. Die abstrakten Darstellungen zeigen deutlich strukturelle Ordnungsprinzipien und symbolische Deutungsansätze.

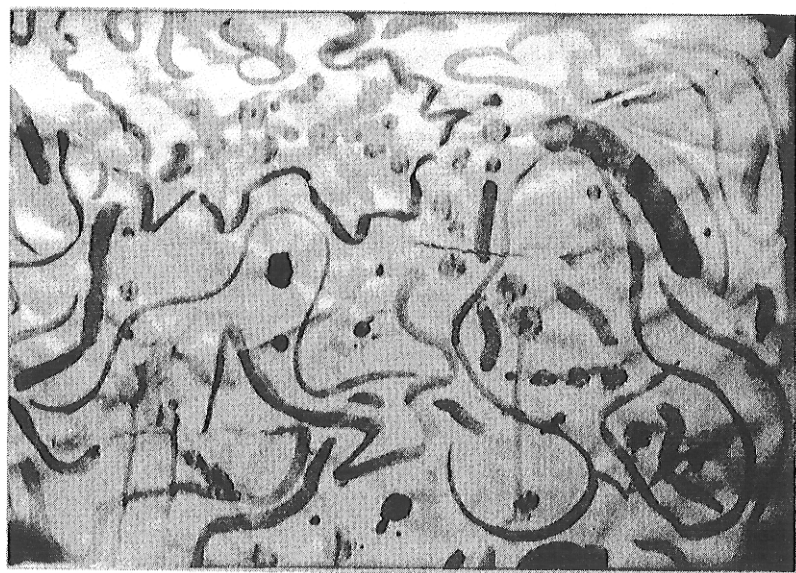




Abb. 7, 8 Schülerbilder der Gruppe ohne vorherige Besprechung der Musik. Die unvorbereitete, unmittelbare Konfrontation mit der Musik Schönbergs führt zu eher unstrukturierten, dunklen Farbkompositionen.

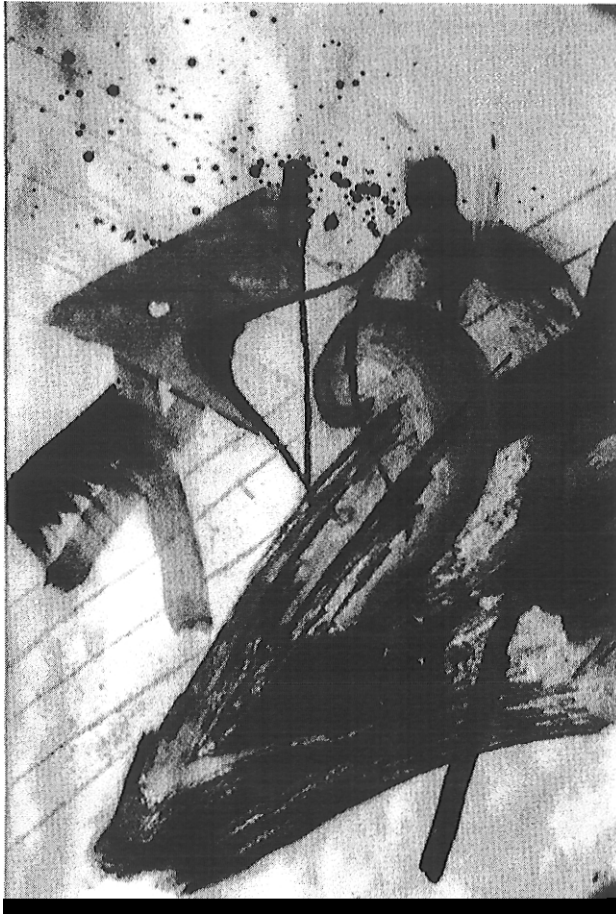
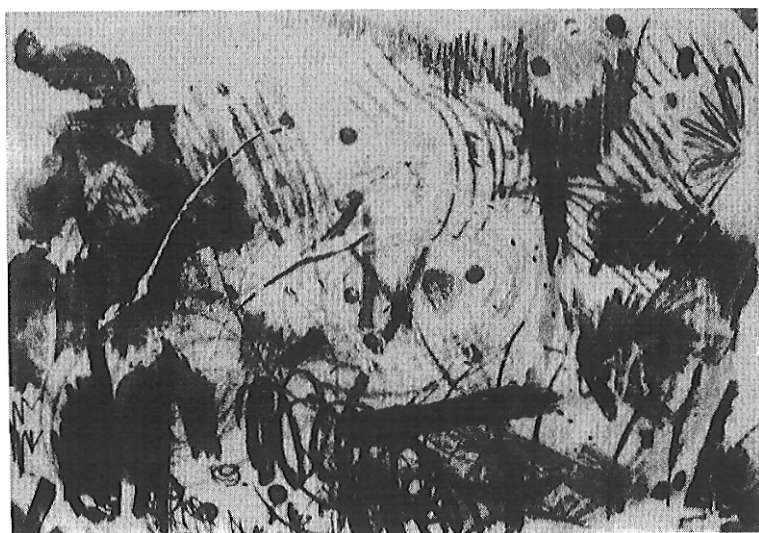
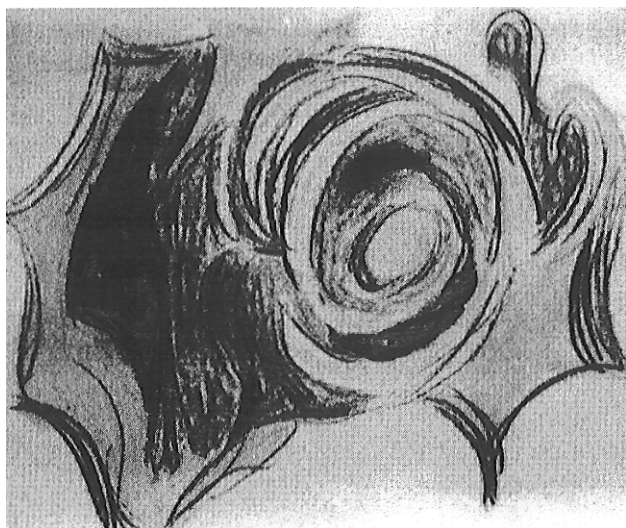


Abb. 9-11 Schülerrealisationen zum Gestaltungsprinzip der „Harmonie der Dissonanz“ (Grundkurs Bildende Kunst). Die Darstellungen setzen das ästhetische Prinzip in scharf kontrastierenden Farb- und Formgebungen (Dissonanz) um, die aber formal und ausdrucksmäßig in eine Gesamtkomposition integriert werden (Harmonie).



6. *Erfahrungen und musikpädagogische Folgerungen*

Die Denkanstöße, die das Unterrichtsprojekt im Gefolge einer nun auch musikpädagogisch aufzugreifenden Begegnung der Künste auslöst, lassen sich in vier Punkten zusammenfassen.

1. Musikunterricht als Teil ästhetischer Erziehung müßte viel mehr und wo immer möglich die Nachbarkünste einbeziehen oder auf andere Kunstformen ausgreifen, damit nicht nur Techniken, Formen, Schemata gelernt und Fakten bewußt werden, sondern auch künstlerische Prinzipien erfahren und ästhetische Haltungen im geistesgeschichtlichen Kontext als Ausdruck eines allgemeinen Denkens reflektiert werden können. Dies macht die Form des Team-Teaching im gemeinsamen oder nach Absprachen parallel geführten Unterricht zumindest phasenweise unumgänglich. Interesse daran scheint ebenso bei Lehrern wie ganz besonders auch bei Schülern zu bestehen.

2. Die Schwierigkeiten für einen unvorbereiteten Laien, Schönbergs Musik zu verstehen oder ästhetisch von ihr angesprochen zu werden, sind heute immer noch erheblich und wesentlich größer als die, sich auf die abstrakte Malerei Kandinskys einzulassen. Das bildnerische Denken könnte hier also eine didaktische Brücke („Treffpunkt“) für die Erfahrung des Kunstcharakters der Musik dieser Zeit (Expressionismus) bilden. Die Inbeziehungsetzung von bildnerischen und kompositorischen Äußerungen erleichtert emotionale Betroffenheit und eröffnet Möglichkeiten zur gedanklichen Auseinandersetzung mit den jeweiligen ästhetischen Positionen.

3. Die Analogie zwischen Bild und Musik darf aber nicht immer nur im äußerlich Stofflichen oder Assoziativen (vorgestellte Handlungen) gesucht werden. Vielmehr fördert die Auseinandersetzung mit Kandinsky und Schönberg tiefer liegende Strukturparallelen im künstlerischen Denken zutage, die sich in verschiedener Gestaltung äußern, denen aber eine vergleichbare ästhetische Intention zugrundeliegt.

4. Die Unmöglichkeit, die Kunst einer Epoche (z.B. des Expressionismus) nur von der Musik, der Malerei oder Literatur zu erschließen, rückt schul- und bildungspolitische Konsequenzen in das Blickfeld. Es wäre zu bedenken, ob die traditionellen Schulfächer den Anforderungen von Schule und Ausbildung noch gerecht werden, wenn sie isoliert und austauschbar nebeneinander bestehen, oder ob nicht vielmehr dem Prinzip der Substituierung einzelner Fächer durch andere (etwa bei der Wahl der Grund- und Leistungskurse aus einem Aufgabenfeld) das Prinzip der Integration verschiedener Einzeldisziplinen in übergeordneten Vor-

Stellungshorizonten⁴ entgegengehalten werden müßte, um - zumindest phasenweise - die Vernetzung wissenschaftlicher und künstlerischer Denk- und Verstehensweisen erfahren und so selber vernetzte Denk- und Erkenntnisstrukturen aufbauen zu können.

Anhang

Arbeitsanweisungen für die Schülergruppen

Gruppen A und B

Ihr werdet jetzt ein Klavierstück hören [Zusatz für Gruppe B: das Ihr bereits im Musikunterricht besprochen habt], mit dem wir uns als Anregung für ein Bild beschäftigen wollen. Hört Euch das Stück zunächst einmal aufmerksam bis zu Ende an.

1. Vorspiel

Wenn Ihr diese Musik noch einmal hört, schließt bitte die Augen und versucht Euch vorzustellen, wie Ihr das, was Ihr hört, in einem Bild darstellen würdet. Beobachtet also, was Ihr in Eurer Vorstellung innerlich seht, während Ihr die Klänge des Klavierstücks hört.

2. Vorspiel

Malt nun mit freier Wahl der Mittel ein Bild „Klavierstück“.

Nach Fertigstellung Eures Bildes möchte ich Euch bitten, kurz aufzuschreiben,

1. was Euch an der Musik besonders auffällig erschienen ist, was Euch ange-regt hat, es im Bild darzustellen;
2. wie Ihr versucht habt, das im Bild darzustellen;
3. ob es Euch leicht oder schwer gefallen ist, sich ein Bild zu der Musik vorzustellen, das irgend etwas mit der Musik gemeinsam hat. Woran könnte es liegen, daß Euch das leicht oder schwer gefallen ist?

4 vgl. dazu Th. Wilhelm: Pflegefall Staatsschule. Nachtrag zur Theorie der Schule, Stuttgart 1982, worin er sich kritisch mit Schul- und Bildungskonzepten auseinandersetzt und ein Lernen in Vorstellungshorizonten anstatt in separierten Fächern entwirft.

Anmerkung für den durchführenden Lehrer:

Bitte die Kommentare eindeutig mit den zugehörigen Bildern verbinden (gemeinsame Numerierung auf der Rückseite des Bildes und Kommentars), Dazu bitte Angabe der jeweiligen Klassenstufe.

Für Ihre Unterstützung herzlichen Dank!

Gruppen C und D

Sie sehen ein Ölbild, das der Maler Wassily Kandinsky unmittelbar nach einem Konzert gemalt hat, als er noch unter dem Eindruck eines dort gehörten Klavierstückes stand. Er nannte dieses Bild daher „Konzert“. Auch wenn das Bild nicht einfach die Musik nach- oder abmalt, muß es doch in irgendeiner Beziehung zu ihr stehen. Ich möchte Sie bitten zu versuchen, ob Sie eine solche Beziehung beim Vergleich verschiedener Klavierstücke mit dem Bild noch spüren können.

Sie werden dazu jetzt 4 verschiedene Beispiele hören, unter denen auch das ist, das Kandinsky zu dem Bild veranlaßt hat. Hören Sie bitte zuerst alle 4 Beispiele bis zu Ende an. Überlegen Sie dann beim zweiten Hören, welches Stück den Anlaß für das Bild gegeben haben könnte.

1. Wenn Sie *sicher* sind, welches das Stück sein müßte, kreuzen Sie bitte das zutreffende Beispiel an. Anderenfalls gehen Sie zu 2.

Beispiel 1	0
Beispiel 2	0
Beispiel 3	0
Beispiel 4	0

2. Wenn Sie *unsicher* sind, welches der vier Stücke Anlaß für das Bild gewesen sein könnte, bezeichnen Sie doch bitte das Stück, von dem Sie am ehesten annehmen, daß es dem Bild entspricht.

Ich vermute, Beispiel ... entspricht *am ehesten* dem Bild.

3. Vielleicht sind Sie zwar unsicher, welches Klavierstück Anlaß für das Bild gewesen sein könnte, können aber ziemlich genau sagen, welches Beispiel in keinem Fall zu dem Bild paßt. Nennen Sie dieses bitte!

Das Beispiel ... paßt nicht zu dem Bild.

Für Ihre Mithilfe vielen Dank!

Literatur

- Becker, O.: Von der Hinfälligkeit des Schönen und der Abenteuerlichkeit der Künstler, in: Husserl-Festschrift zum 70. Geburtstag, Halle 1929, S. 27-52
- [Briefe] Arnold Schönberg, Wassily Kandinsky: Briefe, Bilder und Dokumente einer außergewöhnlichen Begegnung, hg. von Jelena Hahl-Koch, München 1983
- Gruhn, W.: Kandinsky und Schönberg. Harmonie und Konflikt als Ausdruck der Stilwende um 1910, in: *Polyaisthesis* 3 (1988), H. 1, S. 34-46
- Hahl-Koch, J.: Kandinsky und Schönberg, in: Arnold Schönberg, Wassily Kandinsky: Briefe, Bilder und Dokumente einer außergewöhnlichen Begegnung, hg. von Jelena Hahl-Koch, München 1983, S. 177-209
- Kandinsky, W.: Über das Geistige in der Kunst (1912), Bern 1973
- ders.: Essays über Kunst und Künstler, Bern ²1973
- Rentsch, Th.: Der Augenblick des Schönen, in: *Poetische Autonomie?* hg. von H. Bachmaier und Th. Rentsch, Stuttgart 1987
- Schönberg, A.: *Harmonielehre* (1911), Wien 1922, 1949
- Der Blaue Reiter, hg. von Wassily Kandinsky und Franz Marc (1912), Dokumentarische Neuausgabe von Klaus Lankheit, München 1965
- Der Blaue Reiter, Katalog der Ausstellung im Kunstmuseum Bern 1987, hg. von H. Ch v. Tavel, Bern 1986
- Stilparallelen der Künste im Musikunterricht, hg. von H.-J. Feurich, Regensburg 1988 (*Musik im Diskurs* 3)

Prof. Dr. Wilfried Gruhn
Am Birkenhof 10
7815 Kirchzarten-Burg

Multimedia

Zwei Einzelgänger als Vorgänger und zwei Desperados als Erben Claude Bragdon, Wassily Wereschtschagin und „Station Rose“

CHRISTIAN SCHEIB

*Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.): Musik und Bildende Kunst. - Essen: Die Blaue Eule 1990.
(Musikpädagogische Forschung. Band 10)*

Zeit spielt in Konzepten zu multimedialen Arrangements eine vorrangige Rolle. In den aktionsreichen 60er und 70er Jahren entstandene, oder - in manchen Fällen richtiger - durchgeführte Kunstwerke sind zwischen zwei Polen des Zeitverständnisses angesiedelt. Das Verlegen des Augenmerks vom Werk auf die Ausführung ergibt eine, sich am Musikhören orientierende Aufwertung der Erlebniszeit. Zeit wird intensiviert durch das Zurückgehen auf die Gleichung: Lebenszeit ist gleich die zur Ausführung und zum Erleben eines Kunstwerks notwendige Zeit. „Draw a straight line and follow it“ schreibt La Monte Young 1960 für Bob Morris. Der andere Pol ist die Verschachtelung mehrerer Zeit-Räume; Gleichzeitigkeit und Ungleichzeitigkeit, Zeitdehnung und -raffung als Konstituenten multimedialer Räumlichkeit. 1974 entstehen zwei legendäre Arbeiten: Nam June Paik läßt einen steinernen Buddha auf sein live-übertragenes Videoportrait schauen und legt dabei die durch die Art der Betrachtung einer Statue - direkt oder via Bildschirm - evozierte Erwartungshaltung gegenüber der Geschwindigkeit der vergehenden Zeit bloß. In „Video Buddha“ wird Geschwindigkeit zu einer Komponente in einem Werk mit minimalster Handlung. Ebenfalls 1974 installiert Dan Graham „Present Continuous Past(s)“. Der mit einer durch Spiegel und Videotechnik erzeugten, acht Sekunden verzögerten Aufnahme seiner selbst überraschte Besucher erlebt Vergangenheit als Gegenwart. Die während des gegenwärtigen Betrachtens der Vergangenheit ausgeführten Bewegungen sind die in nahester Zukunft am Bildschirm zu erwartenden. Der Raum dieses Jahrhunderts scheint ohne die Komponente Zeit nicht definierbar.

Edgar Varèse ist nicht zuletzt durch die Installation im Philips Pavillon einer der Pioniere jenes klingenden Raums, der durch die Komponente Zeit mitgeprägt ist. 1959, also ein Jahr nach der Realisierung des „Poème électronique“, erwähnt Varèse den Musikkritiker Massimo Zanotti-Dianco als einen, der schon 1925 begriffen hätte, worum es in seiner Musik ginge. Varèse bezieht sich auf einen Artikel aus 1925, in dem der Kritiker unter anderem die Komposition „Hyperprism“ bespricht.

„If we project an imaginary sound-mass into space, we find that it appears as constantly changing volumes and combinations of planes, that these are animated by the rhythm, and that the substance of which they are composed is the sonority. Might it then be possible to consider a musical composition as a succession of geometric sound-figures; as a resultant of volumes and planes whose successive projections would give birth to architectures of sound whose logic would be given by the equilibrium of their sound vibrations and their forms?“¹

Zusammenfassend konstatiert Zanotti-Dianco, Varéses „Hyperprism“ sei, „...what I should call, sound-geometry, the objectivation of music“. Diese Formulierungen des New Yorker Kritikers lassen sich wiederum zurückführen auf Publikationen *Claude Bragdon*s, die hauptsächlich zwischen 1912 und 1917 erschienen. „... Musical sounds create invisible geometrical figures in the air“,² schreibt Bragdon und fordert in Büchern und Zeitschriftenartikeln mit Titeln wie „A Primer of Higher Space“ oder „Learning to Think in Terms of Space“ vehement ein vierdimensionales Konzept der Wirklichkeitserfassung. Der hohe Stellenwert, den die Vorstellung von ineinander verschachtelter oder gekrümmter Zeit für Varése hatte, wird bei Beachtung des Kompositionstitels „Hyperprism“ noch deutlicher. Der Begriff „Hyperprism“ ist in den Publikationen der Verfechter eines mehr als dreidimensionalen Wirklichkeitsverständnisses die Bezeichnung für einen vierdimensionalen Festkörper, der häufig als in der Zeit bewegter dreidimensionaler Körper gedacht wird.

Der eben erwähnte Claude Bragdon spielte im kulturellen Leben New Yorks in den Jahren vor 1920 eine schillernde Rolle. Im Spätsommer 1916 in New York erlebte „the largest crowd ever gathered for a single event in Central Park“ das „New York Community Chorus Song and Light Festival“³. Durchgeführt als Abschlußveranstaltung einer Serie sonntagnachmittäglicher Veranstaltungen, deren Ziel es war, „as many as ten thousand happy and enthousiastic people“⁴ Folk-Songs singend mit professionellem Chor und Orchester zu verbinden, war die musikalische Ausrichtung mehr oder weniger vorherbestimmt. Der Architekt Claude Bragdon beteiligte sich als Gestalter des optischen Teils an diesen „Song

1 Zanotti-Dianco, Massimo: „Edgar Varese and the Geometry of Sound“, in: *The Arts*, VII/1, Jänner 1925, S. 35.

2 Bragdon, Claude: „Song and Light“, in: *Architecturam Review*, IV, September, New York 1916, S. 170.

3 Bragdon, Claude: „Song and Light“, in: *House Beautiful*, XLII, New York 1917, S. 31.

4 ebenda, S. 33.

and Light Festivals". Bragdon lebte zu diesem Zeitpunkt noch einige hundert Kilometer von New York entfernt in Rochester N.Y. - er übersiedelte 1923 nach New York - und hatte auch noch keinen nennenswerten Kontakt zur New Yorker Kunstszene. Mit „Man The Square“ von 1912 und „A Primer of Higher Space“ von 1913 hatte er aber schon seine beiden wichtigsten Publikationen die Existenz der vierten Dimension betreffend veröffentlicht. Die Beteiligung an den „Song and Light“ Festen in Rochester 1915 und in New York 1916 und 1917 gab ihm die Möglichkeit, seine theoretischen Überlegungen ansatzweise zu verwirklichen. Die Muster der vielfarbigen Lampions entsprechen den Illustrationen der vierten Dimension in seinen theoretischen Büchern⁵.

Schon 1915 in Rochester hatte Bragdon eine „cathedral without walls“ errichtet und sein Konzept bis zu den New Yorker Aufführungen weiter verfeinert. So wurden die bis dahin fixierten Beleuchtungskörper und Lampions 1917 rund um den See im Central Park getragen und auch mit Lampions geschmückte Boote waren einbezogen.⁶ Bragdon erwähnt in dem Artikel über die „Song and Light“ Aktivitäten in der Zeitschrift „House Beautiful“ die vierte Dimension nicht explizit. Dennoch merkt man seiner Beschreibung deutlich an, daß diese Aufführungen eine Andeutung seiner Utopien darstellen.

„... The lights, the music, the audience, the environment, were fused into a higher unity, into something »new and strange«,“⁷

Als einen der Höhepunkte des Abends beschreibt Bragdon den Auftritt der Sängerin Alma Simpson, die, in Gold und Rot gekleidet, die Hallenarie der Elisabeth aus Tannhäuser sang. Für Bragdon schien sie aus einer anderen Sphäre zu kommen.

„... she seemed, in that setting, like some bright creature from another sphere.“⁸

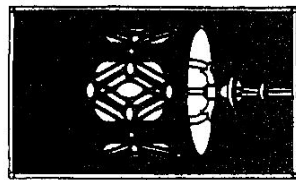
Nicht nur die aufgeführte und zum Teil von zehntausenden Menschen mitgesungene Musik hatte nichts mit der Avantgarde zu tun, auch für den optischen Teil waren mit „Colour-music, Watteau, the Arabian Nights, Japan, Venice“ Inspirationsquellen ohne Bezug zur Avantgarde entscheidend. Es ist nicht auszuschließen, daß - trotz des Konservativismus dieser Aufführungen - New Yorker

5 Bragdon, Claude, *Man the Square: A Higher Space Parable*, Rochester, N.Y. 1912.
Bragdon, Claude, *A Primer of Higher Space*, Rochester, N.Y. 1913.

6 a.a.O. (Anm.3), S. 31 f.

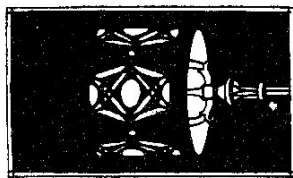
7 ebenda, S. 56 f.

8 ebenda, S. 58.



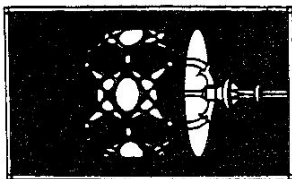
friend Arthur Farwell discussed the possibility of organizing com-

He knew from many previous experiments, that nothing pleases a crowd so much as to join in a song it knows and loves. He knew that in this desire for self-expression all crowds are the same: it is simply a matter of the removal of inhibitions. If shame, shyness, superciliousness, the fear of failure, can be done away with,



munities musically in such a way that they should not be dependent upon the mercenary service of the promoter, the impressario, and the spoiled darlings of the concert and operatic stage, but should themselves serve and satisfy their musical needs, developing, in so doing, such interpretative and creative talent as now lies dormant for lack of opportunity and exercise.

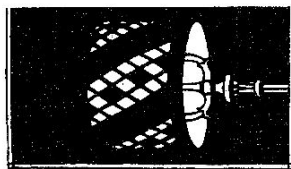
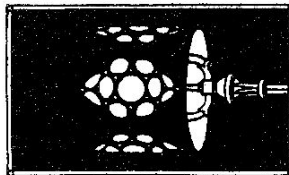
A few days later, summoned by telegraph to Rochester to fill a vaudeville engagement, Barnhart, drawn by the invisible thread of fate, entered Convention Hall, where a small segment of average humanity sat trying to kill the dull hours of a Sunday afternoon by listening to a concert given by the municipal band.



people will sing together under the right kind of leadership. Secure in this knowledge, he went to the mayor and got permission to make the attempt to lead the crowd, on the following Sunday, in songs that everybody knows. The experiment was successful, volunteers were called for to form a permanent organization, and the Rochester Community Chorus came into being in this way.

Anyone who wanted to sing was eli-

find a suitable canvas for the picture proposed to paint. We found a natural amphitheatre among the hills of Highland Park, a virgin valley of great natural beauty, long, gently sloping, walled by trees and carpeted with grass. The Park Department gave its consent to our enterprise, pledged its co-operation and made an appropriation sufficient to cover the necessary cost. The event took place on the evening of September 30, 1915. The chorus occupied the far end of the valley, where the steep slope acted as a sounding board to the voices. Ranged above the heads of the singer was a row of alternating circular and rectangular shields, reminiscent of



stained-glass windows, concealing the row of lights which, reflected down and back, gave ample illumination, creating a Watteauesque picture, as of a prom-

Abb. 1 Bragdon, Claude: „Song and Light“, in: *The House Beautiful*, Bd. XLII, New York 1917, *Die Lampions*, S. 32

THE HOUSE BEAUTIFUL

at the DeWitt Clinton High School, and the membership soon passed the five hundred mark. Everyone was made welcome, whatever his musical knowledge or accomplishments; but an organization

could be done most appropriate
effectively by a Song and Light :
Central Park.

We easily discovered an ideal part of the shallow valley enclaved

the following night, with scarcely any diminution of the attendance. On these two occasions there was real community singing, the audience joining with the chorus in favorite and familiar songs.

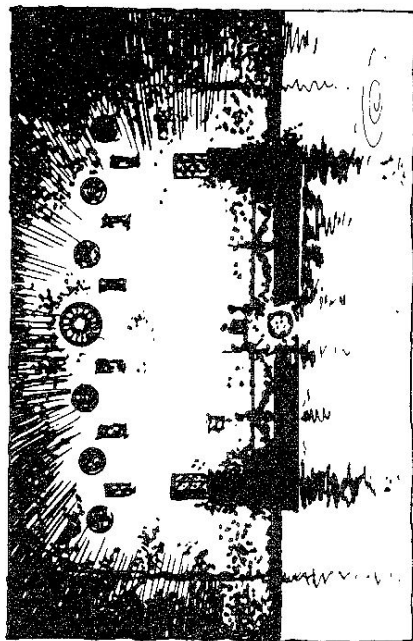
Meanwhile, Mr. Barnhart, summoned to New York early in the summer by Mr. Farwell and a group of people bent on establishing community singing in New York, assumed the leadership of the New York Community Chorus, and under its auspices, with an orchestra of thirty voices, were inaugurated Sunday afternoon "sings" on the Mall in Central Park. These became im-

could be done most appropriate
effectively by a Song and Light :
Central Park.

We easily discovered an ideal part of the shallow valley enclaved

large lake at the termination of the strait. A wooded point opposite the Fountain would serve as the grassy slope across the strait spanned by a bridge would attract an audience of the while from the esplanade surrounding the fountain and the steps and forming the northern boundary of the Second Street drive. A view of the whole site could be obtained.

My plans, suitably formulated, were submitted to the Park Commission for permission to carry out was readily ob-



From this sketch by Mr. Bragdon one gets some idea of how flooded with an opulence of light was the orchestra and chorus.

Abb. 2 Bragdon, Claude: „Song and Light“, in: *The House Beautiful*, Bd. XLII, New York 1917, Der „scetch“, S. 33

Künstler, denen Bragdons Theorien bekannt waren, diese Theorien in den „Song and Light“-Festen erkennen konnten. Als Theoretiker scheint Bragdon nämlich bekannt und auch anerkannt gewesen zu sein. Im Juli 1914 erschien in der New York Times eine enthusiastische Kritik von Bragdons „Primer of Higher Space“. Das Buch wurde als „a splendid contribution to an important problem“⁹ bezeichnet.

Zeit ist für Wassily Wereschtschagin kein auszuformulierendes Problem. Dennoch ist die gleichzeitige Vor- und Rückschau neben raffinierten Verfremdungseffekten Grundlage der anklagend-dokumentarischen Ausstellung, die er in den 70er Jahren des 19. Jahrhunderts zusammenstellte. Das Wesen dieser Ausstellung war stark durch Wereschtschagins bewegtes Leben, das daher skizziert wird, geprägt. 1842 in Rußland geboren, nahm er nach einem Studium in Paris zwischen 1867 und 1871 an zwei Turkistan-Expeditionen teil, während derer er sich auch als Soldat und Friedensunterhändler verdient machte. Er lebte anschließend in München und bekam anlässlich einer Ausstellung in Sankt Petersburg 1874 wegen seiner offen antimilitaristischen Haltung Schwierigkeiten. Nach einem Indienaufenthalt und der Teilnahme am Russisch-Türkischen Krieg stellte er dann die erwähnte Ausstellung zusammen. Reisen nach Palästina und Syrien gingen einer Übersiedlung nach Moskau voraus. 1904 erkrankte Wereschtschagin vor Port Arthur während seiner Teilnahme am Russisch-Japanischen Krieg.

Die Eindrücke vom Russisch-Türkischen Krieg verarbeitete Wereschtschagin in vielen Skizzen und Bildern. Eine Auswahl daraus verwendete er für eine Ausstellung, die in Berlin, Wien, Budapest, Paris und anderen europäischen Hauptstädten gezeigt wurde. Die Bilder, die der „nihilistisch angehauchte Friedensapostel“¹⁰ ausstellte, schildern mit großer Grausamkeit und äußerstem Zynismus die Schrecken des Krieges. Das Bild „Straße nach Plewna“ zeigt eine öde, mit Leichen der auf dem Transport gestorbenen Soldaten übersäte Landschaft.

„Die Geschütze späterer Kolonnen sind gleichgiltig über die Todten gefahren, haben sie zermalmt, und die Raben und Krähen danken dem Herrn für die reichgedeckte Tafel, die seine gütige Vorsehung ihnen bereitet.“¹¹

9 „The Fourth Dimension: A Primer of Higher Space by Claude Bragdon“, in: New York Times, 26. Juli 1914, Teil 7, S. 325.

10 Muther, Richard: Geschichte der Malerei im XIX. Jahrhundert, 3. Band, München 1894, S. 348.

11 ebenda, S. 350.

Das letzte Bild der Ausstellung zeigt jenen General Skowelev, dessen Sekretär Wereschtschagin gewesen war,

„wie er fett, mit geröthetem, feistem Gesicht über die von Schnee und Leichen bedeckte Ebene sprengt und, gutgelaunt nach dem Champagnerfrühstück, den Erfrierenden zuruft: Im Namen des Kaisers, Brüder, ich danke Euch.“¹²

Wereschtschagin verfremdet durch sein Arrangement die übliche Ausstellungssituation. Er eliminiert - in den 70er Jahren des 19. Jahrhunderts - das Tageslicht zugunsten elektrischer Lampen. Tibetanische und indische Teppiche, Stickereien und Satteldecken schmücken die Wände. Waffen aller Art verweisen auf die Kämpfe selbst, während die meisten Bilder Vorgeschichte oder Nachwirkungen dieser Kämpfe darstellen. Nicht ohne Ironie montiert Wereschtschagin Götzen, Heiligenbilder und Gebetsmaschinen als Kommentar zu einem Bild, das einen Priester, „der eine ganze Steppe voll verstümelter Russen einsegnet“¹³, zeigt. Ausgestopfte indische Geier scheinen, wie auf einigen seiner Bilder, auf ihre Mahlzeit zu warten. Durch die Konfrontation mit realen Objekten der Kriegswelt werden die auf seinen Bildern angedeuteten Erzählungen über Grausamkeit und Sinnlosigkeit Kommentare zu eben diesen Objekten. Die Wirklichkeit in seine Ausstellung hereinzuholen und gleichzeitig zu verfremden ist auch musikalisch das Ziel Wereschtschagins. Richard Muther beschreibt, auf welche Weise Kriegslieder dargeboten wurden:

„Hinter Vorhängen war ein Harmonium aufgestellt, auf dem Kriegslieder gespielt und von gedämpften Chorsängern begleitet wurden.“¹⁴

Wereschtschagins „Installation“ vermittelt eine latent vorhandene Bedrohung, die nicht greifbar ist. Optisch wird diese Wirkung durch die abstruse Mischung der ausgestellten Objekte, unter denen sich auch noch Musikinstrumente, Hirschgeweihe und Bärenfelle befanden, verstärkt. Obwohl manche der Ideen und Effekte dieser Wanderausstellung erst Jahrzehnte später wieder von Künstlern aufgegriffen werden sollten, blieb die Tour durch europäische Hauptstädte ohne erkennbaren Einfluß auf zeitgenössische Künstler.

Nach Rückblicken auf zwei Einzelgänger als Vorläufer sollen nun noch zwei junge Wiener Multimedia-Künstler vorgestellt werden, die sich und die heuer eröffnete „multimediale Kunststation“ mit dem Namen „Station Rose“ bezeich-

12 ebenda, S. 350.

13 ebenda, S. 369.

14 ebenda, S. 348.

nen. „Die Nervösen Vögel“ und *Gary Danner* bereicherten jahrelang die musikalische Subkultur Wiens. Im Rahmen der alljährlich veranstalteten Ausstellung „Junge Szene Wien“, die 1987 der multimedialen Kunst gewidmet war, präsentierte diese Gruppe in einer „rituellen Aufführung“ ihre neue Maxi-Single. Die Exponate der Ausstellung in der Wiener Secession waren derart aufgestellt, daß in der Mitte des Saales Platz für eine quadratische Bühne blieb. Die vom Gruppenmitglied *Elisa Rose* entwickelte Installation bestand aus Diaprojektionen und Videos, wobei vier Monitore jeweils auf einer „Ährensäule“ auf den vier Seiten der Bühne aufgestellt waren. Videos, die die zerstörende Kraft eines Hurricans oder brennendes Stroh zeigten, bezogen viel von ihrer Kraft aus der Tatsache, daß der Monitor eben auf einem Büschel Ähren thronte. Elisa Rose schreibt im Programmheft, daß diese Installation und Gary Danners Musik als Einheit zu verstehen sind. Die Musik von Danner und den „Nervösen Vögeln“ lebt von schroffen, geräuschhaften Gitarrensoli und ätzenden, hochfrequenten Computerklängen, die der unnachgiebige Rhythmus des Drumcomputers in traditionelle Songschemata zurückholt. Über die energiegeladene Basis legt Danner simple Gesangslinien in Songs mit Titeln wie „Sex Magie“ oder „I Want You“. Musik und Installation standen sich während der Aufführung als autonome Systeme gegenüber, denen nur die Beschäftigung mit der Wechselwirkung zwischen Lebendem und Traditionellem einerseits, der Energie des Zerfalls, der Zerstörung andererseits gemein ist.

Traditionelle Polaritäten der Naturbetrachtung wie Schönheit und Grausamkeit, Wachstum und Destruktion, aber auch Privates versus Politik, liegen sowohl den Videoinstallationen als auch dem „naturgeschichtlichen Museum“ Elisa Roses zu Grunde. Mit der Eröffnung eines kleinen, weiß ausgemalten Geschäftslokals in Wien Anfang 1988, in dem sich auch die wenigen Museumsvitrienen befinden, schufen Rose und Danner, mittlerweile „Station Rose“, eine Technologiezentrale, die zum Ausbau begonnener Konzepte dient. In Fortführung von „concept art“ und „art in progress“ und als Reaktion auf den postmodernen Rückzug aufs Bildermalen dient „Station Rose“ als Ausgangspunkt und Plattform zur Begegnung von Kunst und Wissenschaft. In diesem Sinne fand im November 1988 ein hauptsächlich von Musikern, Musikpublizisten, Kommunikationswissenschaftlern und Technikern bestrittenes Symposium zum Problemkreis „Sampling“ statt.

In Zusammenarbeit mit Gleichgesinnten wie *Bob Adrian* und *Gerwald Rockenschau*, *Der Plan* und *F.M. Einheit* wird dem Entwickeln der Konzepte der gleiche künstlerische Stellenwert wie den dabei entstehenden Produkten beigemessen.

sen. Schnelligkeit und Präzision, Kommunikationswert und Entindividualisierung sind für „Station Rose“ die entscheidenden Charakteristika der ihnen zur Verfügung stehenden neuen Technologien, wie Computer, Laserdrucker oder Videoausrüstung, und gleichzeitig gedanklicher Ausgangspunkt aller Konzepte. „Fahnen und Hymnen“ hieß ein thematisches Ausstellungsprojekt im Sommer 1988. Auf Danners Anregung hin entstanden kurze Musikstücke, die mit der Bedeutung von Hymnen als Mittel zur Abgrenzung, zur Identitätsfindung spielen, indem sie die Funktionsfähigkeit traditioneller musikalischer Muster durch Konfrontation mit neuer Technologie, z.B. sound sampling, ausloten. Der optische Teil der Ausstellung bestand schlicht aus sieben gleichgroßen, von sieben Künstlern und Künstlerinnen beigesteuerten Fahnen, die über dem Eingang in die „Station Rose“ hingen. Neben dem Spiel mit territorialer Abgrenzung in Analogie zu den Hymnen betonten die Fahnen noch zwei Aspekte der Arbeit in der „Station Rose“: Das sonst nur an Feiertagen übliche Aushängen von Fahnen verweist auf den zwar vorläufigen doch feierlichen Charakter der Stationsprodukte und führt die Werke in den Informationsfluß des Straßenraumes ein. Fahnen wie Hymnen fungieren aber auch als Signale einer Station, die sich durch diese Vielfalt als nicht-geschlossener Raum, als ein durch unterschiedliche Modelle ständig neu definierbarer Raum erweist.

„Station Rose“ werden heuer im Museum Ludwig in Köln eine Installation zeigen, die eine Videoinstallation „Orientalisches Licht“, eine naturgeschichtliche Museumsvitrine und minimalisierten, psychodelischen Rock umfassen wird. „Station Rose“ suchen Wege zur Weiterentwicklung konzeptueller Kunst, wobei sie auf kollektive Arbeitsformen zum Entwerfen und Produzieren reduktionistischer Kunst zurückgreifen.

Christian Scheib
Ramperstorffergasse 41/18
1050 Wien

Was sagt das Publikum zur Kunst der Avantgarde? Aus dem Gästebuch der Klanginstallation von John Cage auf der documenta 8¹

HEINER GEMBRIS

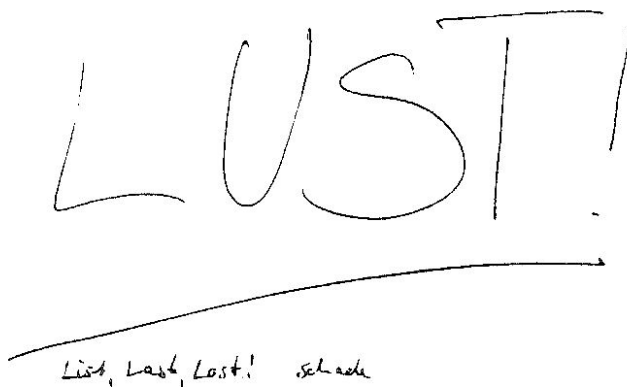
*Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.): Musik und Bildende Kunst. - Essen: Die Blaue Eule 1990.
(Musikpädagogische Forschung. Band 10)*

„This is a beautiful room. I am glad that Thoreau now is in it. My gratitude to the congregation and at those of the Karlskirche.“ So lautet die erste Eintragung in das Gästebuch, das während der 100 Tage documenta 8 vom 12. Juni bis 20. September 1987 in der Kasseler Karlskirche auslag. Sie stammt von John Cage selbst. Insgesamt wurde diese Klanginstallation von über 70.000 Menschen besucht. Das Gästebuch verzeichnet 1.041 Eintragungen in Form von Unterschriften, Namens- und Adresseneintragungen, Kommentaren, Gedichten, Zeichnungen, gelegentlich auch Noten und Visitenkarten. Die exakte Anzahl läßt sich nicht völlig eindeutig feststellen, weil einige wenige Eintragungen wegen ihrer Unleserlichkeit nur schwer zu identifizieren sind. Die hier vorgenommene Zählung ist konservativ; sie müßte allenfalls geringfügig nach oben korrigiert werden. Aus aller Welt kamen die Besucher: aus europäischen Ländern, Australien, Amerika, aus dem fernen Osten. So finden sich Eintragungen in deutscher Sprache (die meisten), sowie in englisch, spanisch, französisch, holländisch, italienisch und in nordeuropäischen Sprachen, außerdem japanische und chinesische Schriftzeichen. Die meisten Eintragungen lassen sich mehr oder weniger gut lesen, nur einige sehr wenige flüchtig dahingeworfene Schriftzüge sind auch nach längerem Studium nicht mehr zu entziffern. Viele Besucher fühlten sich zu Zeichnungen inspiriert: Kritzelbilder, I-Ging-Symbole, Tierfiguren (Kuh, Frosch), Fantasieschriften, Karikaturen. Ein/e Besucher/in hinterließ einen Daumenabdruck. Das Gästebuch enthält nicht nur Reaktionen auf den Klangraum, sondern auch, auf einer Meta-Ebene, Kommentare zu den darin dokumentierten Äußerungen. Gelegentlich entspinnt sich ein schriftlicher Dialog zwischen den Besuchern, auch das Gästebuch bleibt von Kommentaren nicht verschont: „Welch dickes Buch, welch' Drang zur Meinung (1032), ... geiles Buch (807). Nichts ist interessanter, als diese Kommentare zu lesen, ausgenommen die Reise durch die menschl.

1 Dieser Beitrag ist eine stark gekürzte Fassung des Aufsatzes „Lieber John Cage, haben Sie nicht Lust, die entzückenden Beiträge in dieses Buch zu vertonen?“ Besucherreaktionen in der Cage-Installation auf der documenta 8“, den ich für die „Festschrift zum 50. Geburtstag von Helga de la Motte-Haber“ (Berlin 1988) verfaßt habe.


Welt, zu der uns John Cage einlädt. (758) Das Beste an dieser Installation sind die empörten/ignoranten Bemerkungen in diesem Buch.“ (962)

Natürlich ist es kaum möglich, aus den Besuchereinträgen repräsentative Schlüsse zu ziehen, nicht zuletzt deshalb, weil die Eintragungen selbst wohl nicht repräsentativ sind. In diesem Fall haben von über siebzigtausend Besuchern lediglich 1041 zur Feder gegriffen, das sind etwa 1,5 Prozent. Davon sind etwa 640 Eintragungen mehr oder weniger lange Kommentare zur Installation, bei den restlichen handelt es sich um Unterschriften mit und ohne Anschrift oder um Zeichnungen. Nur bei den wenigsten lassen sich Alter, Geschlecht oder andere zusätzliche Informationen ermitteln.



6.7 Eine Schokolade - lange hier.
 238 Kopf soll schau'n aus der
 mein Haus ausgegossen
 sein!

Therapie von Ko'ler - Roup

239  wo gehen wir jetzt?

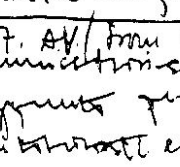
KZ!

241
 7.7. Fünf Minuten sind nicht schlecht,
 aber die Wärdern umf des fünf Minuten erklären.
 Sie hört es nicht mehr.

 wie mit Kahl!

242 Krotzfel Bordenl. Brugg - Belgien

243 Christine Burgen, NY.

7. J. 187. AV. Frau Zwickel
 244  um !!!
 772 - 11.11.11
 11.11.11

Der Titel der Klanginstallation lautet: „Writings through the Essay: On the Duty of Civil Disobedience“ von Henry David Thoreau, kurz „Essay“ genannt. Es handelt sich dabei um jenen berühmten Essay, der mit den Worten beginnt: „Die beste Regierung ist diejenige, die am wenigsten regiert“. John Cage gliederte die Wörter dieses Aufsatzes in 18 bzw. 19 Strophen zu Mesosticha auf Erik Saties „Messe des Pauvre“. „Alle in einem writing through verwendeten Wörter werden für das nachfolgenden writing through vom Ursprungstext entfernt. Auf diese Weise wird die Reihe der writings through zu immer kürzeren Strophen. Die Reihe wurde bis zur neunzehnten Strophe fortgesetzt, die unvollendet blieb und somit den Schluß bildet.“ (Klaus Schöning im Ausstellungskatalog , Bd. 2, S. 46)

In einem Interview mit der Zeitschrift „Electronic Musician“ (5/1988), das in „Keyboards“ (7/1988, S. 16-24) abgedruckt ist, sagt Cage dazu: „Und durch diesen Essay hindurch habe ich ein Mesostichon über den Titel von Erik Saties 'Messe des Pauvres' gemacht, weil ich es mir als ein Geschenk von Thoreau an Satie gedacht habe. Satie war ja bekannt als 'Monsieur le Pauvre', und Thoreau hat gesagt, daß das Beste, was einer für seine Kultur tun kann, wenn er reich ist, darin besteht, die Pläne in die Tat umzusetzen, die er hatte, als er arm war. So habe ich diese achtzehn Durchschriften gemacht, und die ersten sind lang, man braucht etwa zweiundzwanzig Minuten, um sie zu lesen, während andere sehr kurz sind... ungefähr dreißig Sekunden. Aber durch den Einsatz des Computers war es möglich, die langen auf eine zufallsbestimmte Länge von sechzehn Minuten und siebenundvierzig Sekunden zu komprimieren und die kurzen auf die gleiche Länge zu strecken, ohne daß je die Tonhöhe meiner Stimme verändert wird. (...) Der Computer analysiert die Konsonanten und Vokale von dem, was ich lese, und resynthetisiert sie in innerhalb einer programmierten Zeitspanne. (...) Das 'I-Ging' legte die Länge der achtzehn Bänder fest, die 16 min. 47 sec. lang sind, und bestimmte auch die nächsten achtzehn, die vierzehn Minuten und ein paar Sekunden lang sind.“ (Diese Angaben über die Länge weichen geringfügig von denen ab, die Klaus Schöning im documenta-Katalog gibt; vgl. documenta-Katalog Bd. 2, S. 46; H.G.) Die erste Gruppe wird als 'ungeschichtet' bezeichnet, weil die Bänder auf derselben Tonhöhe bleiben, während die vierzehnminütigen geschichtet sind, denn aufgrund des 'I-Ging' wurden sie innerhalb eines Spektrums von zwei Oktaven angesiedelt; „eine Oktave höher als meine Stimme und eine Oktave tiefer. Und das ergibt einen viel Chor-artigeren Effekt

als bei den ungeschichteten.“ In der Karlskirche wurden die 36 Tonbänder „in 18 Aufstellungen ä zwei Lautsprecher eingerichtet. Cassettenrecorder mit Endlosbändern ermöglichten während der 100 documenta-Tage eine Aufführung ohne eine einzige Wiederholung.“ (Schöning im d 8-Katalog, Bd. 2, S. 46). Cage selbst spricht nicht von Endlosbändern, sondern von „Cassettengeräten mit Auto-Reverse-Einrichtung (...) und da die Geräte nicht synchronisiert sind, wird es nie eine wirkliche Wiederholung geben.“ (S. 18) „Essay“ sollte, wie Cage in diesem Interview sagte, auch in Brooklyn aufgeführt werden. Außerdem hat er daraus eine Stück mit dem Titel „Voiceless Essay“ für einen Tanz von Merce Cunningham abgeleitet. Auf den Essay „On the Duty of Civil Disobedience“ hatte Cage bereits in den „Song Books“ (1970) zurückgegriffen. Der Satz „Wir verbinden Satie mit Thoreau“ ist, wie Dibelius schreibt, „das grundlegende Thema“ Cage's: „Dieser Satz, der dazu auffordert, die radikale musikalische Unkonventionalität von Erik Satie und die denkerische Unbedingtheit des anarchistischen amerikanischen Naturphilosophen Henry David Thoreau (1817-1862) in eins zu setzen (...), enthält, auch über die Song Books hinaus, Cages eigentliches Programm.“ (1988, S. 108). Texte von Thoreau liegen auch Stücken wie „Mureau“ (1970/71) und „Empty Words“ (1973/74) zugrunde. Insofern steht „Essay“ im Zusammenhang mit einem Thema, das Cage schon über viele Jahre verfolgt hat.

Die Besucherreaktionen

Die Buntheit und Vielfalt der Äußerungen im Gästebuch der Karlskirche, ihre Vielsprachigkeit und Unkonventionalität machen es nicht leicht, sie angemessen darzustellen und auszuwerten. Letztenendes bleibt hier jede Methode und jede Auswahl von Äußerungen ebenso subjektiv wie diese selbst. Ich habe mich für folgendes Verfahren entschieden: Zunächst wurden alle Äußerungen (einschließlich der Unterschriften, Zeichnungen) durchnumeriert (1-1041), die Kommentare und Bemerkungen - mal bestehen sie aus nur einem Wort, mal aus längeren Anmerkungen - in unveränderter Schreibweise und Interpunktion abgeschrieben. Die hier im Folgenden zitierten Kommentare behalten die Original-Schreibweise ebenfalls bei. Ihnen beigelegt sind ihre Laufnummern im Gästebuch. Die Besucherreaktionen lassen sich meiner Meinung nach in 13 Kategorien einteilen: 1. Begeisterung und Dank; 2. Ablehnung; 3. Unverständnis-Verständnis; 4. Assoziationen; 5. Kirche und Religiosität; 6. Männerstimmen - Frauenstimmen; 7. Meditation; 8. Körpererfahrung-Körperempfindung; 9. Sachliche Kommen-

tare; 10. Grüße, Flapsiges und allerlei sonstige Kommentare; 11. Gästebuch; 12. Aufsichtspersonal; 13. Bilder und Zeichnungen. Inhaltlich weisen die Kategorien verschiedene Schwerpunkte auf, wenngleich Überschneidungen sich nicht immer vermeiden lassen. So spielen beispielsweise religiöse Einstellungen bei der Ablehnung auch eine wichtige Rolle. Außerdem sind die Kategorien unterschiedlich groß. In der Kategorie „Assoziationen“ sind z.B. eine Reihe von Untergruppen zusammengefaßt. Deshalb umfaßt eine Kategorie über hundert Äußerungen („Begeisterung und Dank“), eine andere wiederum nur etwa zehn („Männerstimmen – Frauenstimmen“). Das Kriterium für eine Kategorie ist die subjektive Plausibilität; jemand anders kommt vielleicht zu anderen Kategorien und Einteilungen. Um ihre Authentizität zu wahren, wurde keine Eintragung gekürzt, auch wenn in ihr Aspekte vorkommen, die nicht zu der Kategorie 'passen', unter der sie eingeordnet wurde. Im vorliegenden Aufsatz kann nur eine Auswahl aus den Publikumsäußerungen zu einigen Kategorien vorgestellt werden.

Begeisterung und Dank

Die Gruppe der positiven Reaktionen ist die quantitativ größte Kategorie. Die hier subsumierten Äußerungen sind zum Teil Ausrufe globaler Begeisterung, wie etwa „Phantastisch“, „Angenehm“, „superaffengeil“, „grandios“ oder „Beeindruckend“, „SUPER!“, „o.k.“. Vielfach ist auch einfach nur das Wort „danke“ in verschiedenen Sprachen zu lesen, andere Besucher/innen schreiben auch, wofür sie sich bedanken. Die Dankbarkeit bezieht sich auf ganz unterschiedliche Dinge und ist auch an verschiedene Adressen gerichtet: „Thank you, GOD!“ (452), „Thanks Cage“ (750), oder sie geht an die Kirche bzw. ihren Pfarrer: „Danke für Ihren Mut, ein solch großartiges Klangerlebnis in einer -Ihrer- Kirche hören zu können.“ (180) „Gratulation dem Pfarrer, daß er die Kirche für die Öffentlichkeit öffnet!“ (343) Manche tief empfundene persönliche Erlebnisse sprechen aus Äußerungen wie „Danke - es hat mich zu einigen eigenen Wurzeln zurückgeführt - die Zeit war reif dazu, der Raum vorhanden“ (445), „Danke in diesem Raum John Cage zu erleben Danke!!“ (638), „Tief, so tief. danke“ (207). Andere danken für den Mut, die Installation zu errichten (s.o.), für „viele gute Gedanken bei diesem guten Gedanken!“ (127), jemand anders schreibt „Die Kirche öffnet sich der Kunst! Danke!“ (434).

Den emphatisch-begeisterten Ausrufen stehen ebenso erbost-abfällige Äußerungen gegenüber: „Schwachsinn!“ (272) „Entsetzlich!“ (279), „grausam!“ (284), „KZ!“ (240), „Selten so ein entartetes Grunzen gehört“ (793), „Der letzte Scheiß!!!“ (22), „Archaisches Stammeln!“ (349), „NERVENTEST und OHRENPEST.“ (355) Die Liste ließe sich fortsetzen. Die Klänge der Installation kollidieren mit konservativem Musikverständnis und traditionellem Musikbegriff: „COMPUTER SCHEISS! KEINE MUSIK!“ (321), „Verkehrslärm einmal anders!“ (348), „Das ist nicht Ziel der Musik!“ (269). Die Ansichten darüber, wie Musik nicht klingen darf, verbinden sich mit festen Vorstellungen über das, was in einer Kirche erlaubt ist und was nicht. Verletzte Pietätsgefühle, enttäuschte Erwartungen und düpierter Musikbegriff vermischen sich und provozieren betroffene bis erzürnte Ablehnung. „Ich kenne diese Kirche u. ihre Gottesdienste, liebe freie Kunst u. die unendliche Phantasie der Documenta, aber diese 'Geräuschinstallation' ist grausam u. eine Gewalt gegen diese Kirche. Musik, finde ich, soll angenehme Gefühle in der Seele u. dem Geiste eines Menschen wecken. Beruhigend, aufbrausend, behutsam, verträumt oder anderswie kann Musik sein, und jede für sich, wirkt anregend oder beruhigend. - Aber dies ist nur beängstigend, nicht erträglich und verursacht Bauch- wie Kopfweh. (320) „WOANDERS JA, ABER BITTE NICHT IN EINER KIRCHE. DA KANN MAN NUR SAGEN 'HERR VERGIB IHNEN!'“ (203) „Eine Schande - Cage hier - möge Gott solange aus seinem Haus ausgezogen sein!“ (238) „Ich wollte die schöne Kirche genießen und kam - dem 'Klang' nach - sozusagen in ein Irrenhaus! (N.N.), Konzertpianistin“ (384). Manchen machen die Klänge Angst. „Gruselig!“ (971) „Bedrückend“ (1017). „furchterregend“ (735), „bedrohliche Klänge in der 'Stille'?“ (754), „Es ist grauenhaft!“ (399), „Auf jeden Fall ein beklemmendes Gefühl“ (596). „Sehr ungewöhnlich! Die Musik hat für mich aber auch etwas Bedrohliches, Sirenengeheul, Flüstern, Stöhnen - Untergangsmusik. Befremdliches Gefühl!“ (891) Andere läßt die Installation ziemlich unberührt. Sie wirken gelangweilt, wenn sie (sicher achselzuckend) notieren: „Sagenhaft blah blah“ (442), „Belanglos!“ (627), „Interessant aber nicht provozierend. Relativ harmlos. Auf die Dauer nervend“ (493), „wenig ansprechend“ (406), „Was kümmert es uns?“ (232)

Assoziationen:

Zwischen Urwald und Irrenhaus, Kuhstall und Mönchsgemurmel, zwischen Geisterbeschwörung und Bomberstaffeln, Klagegesängen und babylonischer Sprachverwirrung bewegen sich die Assoziationen. Sie sind nicht nur inhaltlich höchst verschieden, sondern zeugen auch hier von sehr unterschiedlichen Graden subjektiver Betroffenheit. Einige Themen kehren immer wieder.

1. Klagegesang

„Aus den Klängen von Cage höre ich die Klage von Jahrhunderten aber auch Kraft für die Zukunft.“ (679) „Diese Klagelaute erwecken Furcht und Ohnmacht.“ (708) „In den Klängen höre ich das Schreien, Rufen, Stöhnen von allen Schlachtfeldern der Welt. 'Unser Leib liegt am Boden' 'Warum vergißt du unser Elend und unsere Drangsal' Warum die Not der verhungerten und hungernden Kinder in der dritten Welt. Wird unser Rufen noch gehört?“ (859) „Wie die Stimmen gequälter Menschen“ (913) „Klagegesänge nach Tschernobyl!! Warum in einer Kirche?? Die Kirche hat noch immer aller Meister Lieder mit angestimmt ... Klagegesänge vor ...?“ (1001)

2. Irrenhaus

„Wie ein Schizophrener imaginäre Stimmen hört, hört der Besucher Klänge in der Karlskirche.“ (765) „GEJAULE UND GESTAMMEL WIE IN EINEM IRRENHAUS. SOWAS SOLLTE NICHT IN EINER KIRCHE STATTFINDEN!!!!“ (855) Jemand entgegnet „Bist Du wohl zu fein für ein Irrenhaus?“ (856) Ein/e andere/r darauf: „Das glaube ich nicht, fühlst Du nicht die Schwingungen? - Ich denke, sie sind mit denen eines Gebetes zu vergleichen!“ (857) „bedrückend wie die Laute der Kranken in einem Irrenhaus.“ (1020) „Auch beim zweiten Mal sehr bedrohlich. Es hört sich an als würden diese 'Töne' aus den tiefsten Tiefen einer kranken Seele kommen.“ (984)

3. Aus Tierreich, Landwirtschaft und Urwald

„Ochsengerörle in der Brunstzeit“ (188), „Geräusche aus dem Kuhstall.“ (205) „Kommt mir irgendwie bekannt vor - vielleicht weil ich früher öfter bei einem Bauern im Stall war?“ (351) „Hört sich an wie Kühe, die nicht gemolken worden sind Har, har!!“ (635) „Ungewöhnliche Klänge - aufregende Musik - mit blöken-den Tieren“ (528) „Ein Gefühl, wie im Urwald.“ (639) „Ungewöhnliche Klänge - aufregende Musik - mit blöckenden Tieren“ (528)

4. Andere Welten

„Klangkulisse wie in Istanbul“ (97) „Es klingt wie Geisterbeschwörung“ (269) „KOSMONAUTENTRAUM IST KLASSE!“ (453) „So stelle ich es mir im Fegefeuer vor!“ (851) „Just like listening to the deads talk. terrifying“ (983) „Sounds like the Aborigines of Australia. It has something I don't knew. Cool!“ (985) „Teufelsmesse!? aber sehr schön! Happy new age!“ (993) „Sphärenklänge? Dervish chants? Geisterstimmen? No frills, no effects. Very wonderful!“ (995) „Man kommt in die Kirche und geht wieder raus und zwischendrin hört man Laute, Sprache gleichsam aus einer anderen Welt.“ (1038)

5. Urerlebnisse

„Ich erinnere mich - versuche es - an den Schock während meiner Geburt, zum ersten Mal die menschliche Stimme zu erkennen.“ (665) „Das Grölen des schwarzen Ozeans und die matten Spiegel des Vergessens. John Cage rammt unser Gehör pfahl-tief in die Sterblichkeit“ (804) „Die Klänge sind wie eine riesiger Bohrer, der mit aller Gewalt das Tor zum Unterbewußten (Unbewußten) aufbrechen will, und gleichzeitig wie der Schrei des Unbewußten, endlich an die Oberfläche zu gelangen.“ (818) „Feingewebte Fugen gleiten hinab ins Tal zu den dämmernden Ahnen.“ (360) „Die Musik ist wie eine Droge, die Geborgenheit gibt. Ich fühle mich dem Ursprung des menschlichen Lebens und der Geborgenheit nahe...“ (437) „Ich fühle mich wie im Bauch meiner Mutter vor meiner Geburt“ (1040) „Völkerverbindung Sprache ohne Worte Urklang“ (555) „Entgrenzung + Wurzel“ (709) „Vielleicht führen solche Urlaute zu Urempfindungen - zu einer Ur-Religiosität?“ (987) „Ich könnt's mir besser im Gebrüder Grimm-

Museum vorstellen. Wie im Urbauch. Warum fehlen weibliche Stimmen? Stören sie hier? Ein Dom aus dem es keine Öffnung herausführt!“ (389)

6. Alte Männer,; Kurzwellensender, Licht, Bedrohung

„Stellt man im Gewölbe des Edinburger Schlosses eine Horde alter Männer, nutzlos brabbelnd auf, so hört man dasselbe wie hier: den Sinn...“ (695) „Alte Männer im Kreis, und es fällt ihnen keine Weisheit mehr ein. Sie sind am Ende, machen aber nicht die geringste Bewegung aus der Ecke herauszukommen oder sie zu sprengen oder ja wo ist das Denken?“ (871) „Klänge wie Licht: formlos, nicht unförmig. Klänge wie Sand: eine Einheit, trotzdem Einzelheit. 'Language is an virus from outer space.' „ (933) „Klingende Körper, Tiefe, Helligkeit“ (941) „The underground without any Leader“ (392) „Sehr eindrucksvoll!! (Luftschutzbunker?? Rennbahn??)“ (455) „Zwischen Bomberstaffeln aus dem 2. Weltkrieg Gebetsmurmeln als tonloses Ritual, gottlos verkommen Psychiatrie und Welt-raumnichtbewältigung Mit freundlichen Grüßen aus einem Mauselloch“ (629)

Kirche und Religiosität

Religiosität spielt bei der Rezeption des Klangraumes in mehrfacher Hinsicht eine Rolle. Die Klanginstallation wird vielfach als Provokation erlebt, es fallen Worte wie „Gotteslästerung“ (255), „Kirchenschändung“ (826), „Dämonenhöhle“ (823), „Das ist kein Gotteshaus, es ist die Hölle auf Erden.“ (668) „Gehet raus aus ihr, damit ihr nicht ihrer Sünden teilhaftig werdet (Offenbarung 18,4)“ (654) Die einen werden durch die Installation vertrieben: „Die Musik ruft nicht den Gläubigen, sondern vertreibt ihn.“ (702) Die anderen werden angezogen: „Cage ist der erste Mensch, der mich in eine Kirche geführt hat und mein fester Glaube ist erst eine Cage angemessene Installation wird es sein die mich das nächste Mal in eine Kirche führt“ (1030) „Der Kirchenbesuch ist schön und neu. Ich komme öfter!“ (282) Die oft kritisch betrachtete Institution Kirche wird neu gesehen: „In einer Kirche so eine Klangvorstellung finde ich mutig! Gerade heute, wo die Kirchenleitung so wenig Stellung zu den politischen und sozialen Fragen nimmt“ (419) „Endlich bestimmt die subjektive Empfindungswelt einmal die Kirche - und nicht umgekehrt, wie es schon immer war.“ (885) „Töne der Wahrheit an verlogenen Ort!“ (888) Neben diesen vielleicht als kirchenkritisch

oder politisch zu bezeichnenden Gedanken führt die Klanginstallation auch zu religiöser Erfahrung, zu Gebet und Frömmigkeit „it gave me a holy feeling.“ (62), „This was a Prayer“ (94), „Sehr traurig, sehr ruhig, sehr nachdenklich machend. Ein Gebet, ein Chor ein universales Ohr der Wirklichkeit.“ „Ich lernte, mein Innerstes bei diesen Klängen nach außen zu stülpen. Im krampfhaften Würgen ging mir die Luft aus, und ich drohte, daran zu ersticken. Doch als alles heraus war, alles was ich noch festhielt, war so viel Raum in mir, daß es nur noch eins gab, das mich ausfüllen konnte, das, was wir mit Gott bezeichnen. Immer wieder müßte es so jemanden geben, der uns dazu bringen kann, uns loszulassen. Dank an J. Cage“ (723) Am 14. Juni, am 9. August und am 20. September 1987 hielt der Pfarrer der Gemeinde, Burkhard Meyer, in der Karlskirche Predigten, die auf die Klanginstallation eingehen. Sie tragen die Titel „Klangreise“, „Klangraum“ und „Klänge zum langen Nachklingen“. Die Predigttexte lagen auch in der Kirche aus. Eine ganze Reihe von Eintragungen im Gästebuch beziehen sich auf diese Predigten.

Die zweite und dritte Predigt greifen ihrerseits Äußerungen aus dem Gästebuch auf. Eine Frau schreibt: „Verehrter Herr Pfarrer Meyer! In Ihrer Predigt am 9. Aug. 87, 'Klangraum', schließen Sie mit der Aufforderung des Psalters: 'Alles, was Atem hat, lobe den Herrn!' - Alles??? Ich höre in der Klanginstallation nur die Hälfte der Menschen, nämlich Mönnersprechen und singen. Frage an Herrn Cage, falls Sie mit ihm korrespondieren: Warum hat er die Frauenstimmen in seinem Opus nicht erklingen lassen? Vergessen, Absicht, tiefe Bedeutung und Gewichtung? Ich bin keine Feministin, aber Mutter von fünf Kindern, die diese Frage voller Betroffenheit stellt. Es wäre mir sehr um eine Antwort zu tun. Beeindruckt, aber auch einigermaßen entsetzt von der Allgewaltigkeit der Männerstimmen, gehe ich aus Ihrer freundlichen lichten Kirche.“ (928) In seiner dritten Predigt geht Pfarrer Meyer auf diesen Brief ein. Er hat den Brief weitergeleitet und muß eingestehen: „Ich kann keine Antwort darauf geben.“ Er verweist auf das Paulus-Wort „(...) hier ist nicht Mann noch Frau, denn Ihr seid allesamt einer in Christus Jesus.“ (Galater 3,28) Dieser Stelle aus dem Galater-Brief könne zugleich als Kritik, Ermutigung und Wegweisung aufgefaßt werden.

Meditation

„Ich komme fast jeden Tag für etwa eine Stunde. Beim langen Hören wird der Zugang zum Unbewußten geöffnet.“ (722) Es kommt öfter vor, daß die Klanginstallation zu einem Ort der Meditation wird. „Ich habe noch nie so meditative, mich beruhigende Musik gehört. Der Körper war wie in Musik aufgelöst. Leider habe ich keine Zeit mehr.“ (179) „Cage give me silence and peace. for opening my spirit“ (998) Manche mögen sich bei ihrem Besuch der Karlskirche nicht auf Meditation einlassen, aber sie spüren, daß die Möglichkeit dazu da ist: „Echt grell. Leider ist mir jetzt nicht nach Meditation könnte sonst in ungeahnte Tiefen versinken.“ (173)

Grüße, Flapsiges und allerlei sonstige Kommentare

Manch eine/r hat sich mit „Grüße aus ...“ im Gästebuch verewigt. Daneben finden sich auch viele Eintragungen, die schlecht unter die anderen Kategorien einzuordnen sind. Mal ist es ein glattes „Ich war hier“ - „Ich auch!“. Ein anderes mal erfreuen sie durch ihren Witz: „Richtige Bandgeschwindigkeit? 19 cm statt 38??“ (416) „Try 45 rpm or 78!“ (894) „Mister Cage if you have the occasion to come to Grenoble we will let you hear sound and voices also...“ (65) „Wieso trinken die soviel?“ (316) „Gott, muß denen schlecht sein!“ (873) „Karl Marx ist tot, Rosa Luxemburg ist tot, und mir ist auch schon ganz schlecht.“ (1035) Obwohl die Klangskulptur einen politischen Text verwendet, finden sich unter all den Kommentaren nur zwei dezidiert politische Äußerungen: „Hörst Du die Stimme, sie ruft auf zum Widerstand gegen diesen Staat, der nicht mehr unser Staat ist, den wir aufgebaut haben, neue Techniken bedrohen uns und werden uns vernichten, wenn wir nicht aufwachen wach auf, mach mit, WAA NEIN. N.N. Schwandorf bei Wackersdorf“ (744) „Wo bleibt bei der Documenta 87 die Auseinandersetzung mit unserer Zeit? Umweltschutz, Abrüstung, dritte Welt? Wo? Nur Cage ist ein Lichtblick!“ (747) Es finden sich auch Kommentare, deren Schreiber offenbar Cage-Kenner sind: „Happy New Bars“ (819) spielt auf den Aufsatz von Cage „Happy New Ears!“ in seinem Buch „A Year from Monday. New Lectures and Writings by John Cage“ (Middletown, Wesleyan University Press 1963, S. 30-36) an. „Sounds are only bubbles on the surface of silence. They burst to disapper. Thoreau/Cage Thanks.“ bezieht sich auf ein Zitat aus Thoreaus „Journal“, das der Komposition „Mureau“ zugrunde liegt.

So manche Besucher/innen machen sich Gedanken über das Befinden des Aufsichtspersonals. „Gibt's Erschwerungszulage für die Aufsicht?“ (266) „Guter Gedanke!“ (267) „Arme Aufsicht!“ (829) „Ganz meiner Meinung“ (830) „genau das habe ich auch gedacht“ (831) „Ruhe!“ (831)

Wie hat das Aufsichtspersonal die Installation tatsächlich erlebt? Zwei von ihnen haben sich am Ende der documenta dazu im Gästebuch geäußert: „Letzter Arbeitstag hier bei 'John Cage - Karlskirche'! bin froh, daß Schluß ist! 5 Stunden 'Johnny' hintereinander sind doch ziemlich anstrengend. Neben dem 'wirtschaftlichen' Gewinn und dem bildenden Nutzen, der Bücher, die ich während der Aufsichtszeit lesen konnte, ergibt sich eine Menge Nachdenkstoff! Die unausweichliche Begegnung mit 'Neuer Musik' im Zusammenhang mit den anderen 'Arbeiten' der documenta hat mich (mal wieder?) anfangen lassen über Sinn und Bedeutung von Kunst nachzudenken (geht sicher vielen so!). Die Frage, 'was ist Musik eigentlich?' kommt einem bei Mozart und Co. einfach nicht. Beeindruckend und erschreckend sind die Besucher dieser 'Klanginstallation' gewesen, die ohne hinhören zu können alles abgelehnt und verteufelt haben. Am schlimmsten fand ich das dann, wenn sie dabei betonten, wie sehr sie zur Kirche gehören. Für mich ist Glauben immer die Befreiung zur Offenheit, zum Hinhören und Fühlen. Diese vernagelten Köpfe mit verstopften Ohren, Fernsehaugen und verdorbenen Mägen lassen mich immer über den Zustand unserer Welt erschrecken. Zum Glück gab es auch viele gegenteilige Beweise. So, alles ist geputzt, Licht aus, Tür zu! Auf einen neuen Anfang!“ (1003) Eine zweite Aufsicht: „Endlich vorbei, geschafft! 46 Tage habe ich in dieser Kirche bei Cage Aufsicht geführt. Viele haben mich gefragt, wie ich es aushalte. Meistenteils ging es ganz gut, ich konnte mich nur nicht mehr auf das Werk einlassen, es rauschte vorbei. An einigen Tagen machte ich die Erfahrung, wenn es gesundheitlich nicht sehr gut ging, daß Cage diesen Zustand verschlimmerte. Das Werk selbst in seiner Anlage fand ich ganz gut. Nur nicht 5 Stunden hintereinander! Spaß gemacht hat mir bei diesem Job, daß ich mit vielen Leuten ins Gespräch kam. Aber jetzt ist es vorbei, und ich bin froh, Cage nicht mehr hören zu müssen!“ (1041)

Gib es eine „adäquate“ Rezeption der Klanginstallation ?

Die Vielfalt und Gegensätzlichkeit, die Lebendigkeit und die unterschiedliche Intensität der Reaktionen sträuben sich gegen begriffliche Raster. Die Klanginstallation wirkt als Katalysator. Sie bringt Emotionen, Gedanken und Erfahrungen in Bewegung. Bei aller Verschiedenheit der Menschen, so darf man wohl annehmen, waren die Besucher *vor* ihrem Besuch der Karlskirche insofern eine relativ homogene Gruppe, als ihnen ein gewisses Maß an Interesse und Neugierde gemeinsam gewesen ist. In der Klanginstallation findet eine Polarisierung statt, ein breiter Fächer an Gefühlen und Gedanken tut sich auf, schillert in allen Facetten und Nuancen: spontane Begeisterung, Faszination, Dankbarkeit, radikale Ablehnung, Aggression, Empörung, Ambivalenz, Angst, Beklemmung, Verstörung, Langeweile, Unberührtheit, ratloses Unverständnis, Unsicherheit, Bedauern, Bemühen um Verständnis, Entrückung, religiöse Gefühle, meditative Ruhe und Entspannung, Verkrampfung, Albernheit, kunstkritische Überlegungen, „feministisches“ Engagement, Erinnerungen, Überraschung und neue Erfahrungen. Inhaltliche Beziehungen zwischen der Klangskulptur und den Reaktionen darauf sind häufig nur sehr lose, lösen sich auf oder verschwimmen ganz. „Sachbezogen“ sind die wenigsten Urteile. Es kommt einem so vor, als sei die Installation ein Anstoß, der einen Stein ins Rollen bringt; wohin der aber rollt, hängt davon ab, wie er zuvor gelagert und disponiert war. Sie ist ein Katalysator, dessen Effekte sich eine Kalkulierbarkeit entziehen.

Die gegensätzliche Vielfalt der Reaktionen wirft die Frage auf, ob und inwiefern es eine adäquate oder angemessene Rezeption dieser Klanginstallation gibt. Vermutlich würde die Vielfältigkeit der Reaktionen dem Komponisten gerade recht sein, entspricht sie doch einer Grundhaltung Cage's, die Vielfalt, Offenheit, Neugier, ungebundelte Aufmerksamkeit und Dezentralisation anstrebt. Seine Musik hat keine Intention, sie ist nicht-intentional. Sie will keine Determination oder kalkulierten Effekte. Seit den späten vierziger Jahren „fuhr Cage damit fort, Methoden zur Minimierung seiner Kontrolle über die Hörerergebnisse zu entwickeln.“ (Kostelanetz 1983, S. 47) Eine Intention wäre eine Reglementierung, und die lehnt Cage ab. „Was nun diese nicht-intentionale Musik angeht, so möchte sie dem Hörer mit Hilfe dieser oder jener Mittel - es können theatrale, architektonische oder sonst welche sein - klarmachen, daß das Hören eines Stückes seine eigene Tätigkeit ist - daß die Musik sozusagen mehr die seine ist als die des Komponisten: denn der Komponist hat sich ja in Bezug auf sie nicht

in derselben Position befunden wie er - und zwar in höchst profanen Sinn: nicht an derselben Stelle des Raums. Wenn mehrere Schallquellen im Raum verteilt sind, dann hat er, im Vergleich zu dem, was ein anderer hört, auch wirklich Verschiedenes gehört.“ (John Cage in einem Gespräch mit Richard Kostelanetz, in: Kostelanetz 1973, S. 33) Das trifft in diesem profanen Sinne auch für die Installation in der Karlskirche zu. Hier haben die Besucher sicher nicht nur verschiedene Positionen im Raum gehabt, sondern auch deshalb etwas Verschiedenes gehört, weil an keinem der 100 documenta-Tage eine Wiederholung der Klänge stattgefunden hat. Das dürfte jedoch weniger ausschlaggebend für die Unterschiedlichkeit der Reaktionen gewesen sein als vielmehr der Umstand, daß das Hören eines Stückes eine eigene, individuelle Tätigkeit ist. In welche Richtung diese Tätigkeit dann geht, ist letztenendes gleichgültig. „Das Hören, das Cage für seine Musik erwartet“, meint Dieter Schnebel in einem Interview (DIE ZEIT Nr. 36, 3. September 1982), „ist eigentlich ein eminent musikalisches, nämlich ein radikal zeitliches: daß man wirklich von Moment zu Moment hört und nicht an Vergangenes zurückdenkt oder bereits auf Zukünftiges wartet, sondern daß man im Hören ständig in der Gegenwart bleibt. (...) Wenn ich erwartungslos höre, dann kann mir gar nichts langweilig werden, weil ich dann in jedem Augenblick offen bin; und wenn mein Interesse nachläßt, kann ich in mir selbst ruhig sein, mich erholen, bis mich wieder etwas gefangen nimmt.“ In einem anderen Gespräch mit Richard Kostelanetz erzählt John Cage von einer Aufführung der „Empty Words“, bei der es zu Tumulten kam und er vor Tätlichkeiten des Publikums geschützt werden mußte. Etliche verließen die Aufführung. Auf die Frage, ob es ihm etwas ausmache, wenn die Leute hinausgehen, sagte er: „Nein, es macht mir nichts aus, weil sie diejenigen sind, die rausgehen. Ich selbst bleibe.“ (vgl. Kostelanetz 1983, S. 77 f)

Publikumsreaktionen in anderen Ausstellungen zeitgenössischer Kunst - Reaktionen auf Neue Musik

Der wohl erste und ausführlichste Bericht über Publikumsreaktionen in einer Ausstellung ist der „Bericht über das auf der Dresdner Holbein-Ausstellung ausgelegte Album“ von Gustav Theodor Fechner (1872). In der Dresdner Holbein-Ausstellung wurden als Hauptattraktionen zwei Madonnen-Bilder gezeigt, ein Darmstädter und ein Dresdner Exemplar, wobei die Echtheit der Dresdner Madonna umstritten war (sie galt als eine Kopie des Darmstädter Bildes). Fechner

legte dort ein Buch aus, in das die Betrachter eintragen sollten, welches Bild subjektiv am besten gefalle, welches sie gern häufiger sehen und sich zu Hause aufhängen würden. Für Fechner war diese Befragung eine Fortführung seiner Bemühungen, neben der allgemein herrschenden philosophischen Ästhetik eine empirisch-experimentelle Ästhetik zu etablieren. Auf die Ergebnisse kann hier nicht eingegangen werden; nur soviel: Das Unternehmen wurde für Fechner ein Mißerfolg, vor allem deshalb, weil von den 11.824 Besuchern lediglich 113 zu den Fragen (zum großen Teil unvollständig) Stellung genommen haben. Außerdem hat man die Fragen häufig falsch verstanden, in dem Sinne, daß die Betrachter irrtümlich glaubten, sie sollten die Echtheit beurteilen.

Kurz nach dem 2. Weltkrieg veranstaltete der Augsburger Kunstverein im Schänzler-Palais eine Ausstellung mit Werken süddeutscher Maler der (damaligen) Gegenwart. Mit der Eintrittskarte wurde den Besuchern ein „Stimmzettel“ mit drei Fragen ausgehändigt. Sie lauteten: 1. „Welches halten Sie für das beste Bild?“ 2. „Welches Bild besäßen Sie am liebsten?“ 3. „Haben Sie Wünsche für eine spätere Ausstellung?“ Erich Kästner hat in der „Neuen Zeitung“ im Januar 1946 unter dem Titel „Die Augsburger Diagnose. Kunst und deutsche Jugend“ darüber berichtet. „Die Begegnung mit moderner, insbesondere abstrakter Kunst zeigte zweierlei: frenetisches Interesse und erstaunliche Intoleranz!“ Erschreckend - Nationalsozialismus und Krieg waren gerade vorüber - sind Kommentare wie „So etwas ist eine Schweinerei“, „Keine entartete Kunst mehr!“ oder „Diese Künstler beseitige man restlos. KZ.“ Kästners Schlußfolgerung: „Kunsterziehung also! Geschmacksbildung durch berufene Fachleute.“

Ein ähnliche Veranstaltung fand vom 25. August bis 29. Oktober 1946 im ehemaligen sächsischen Armeemuseum zu Dresden statt. In der „Allgemeinen Deutschen Kunstausstellung“ sollte die „entartete Kunst“ eine Rehabilitation erfahren. Bilder von Ernst Barlach, Käthe Kollwitz, Max Pechstein, Otto Dix, Hans Grundig und etlichen anderen wurden gezeigt, den Brücke-Malern war ein eigener Saal reserviert. Die „Allgemeine Deutsche Kunstausstellung“ war, wie Kurt Winkler (1988) im Katalog der Ausstellung „Stationen der Moderne“ (Berlin 1988) schreibt, „die wichtigste jener Nachkriegsausstellungen, die die verschütteten Traditionen wieder ans Licht bringen, die seit 1933 im Verborgenen entstandenen Arbeiten der Verfolgten dokumentieren und das Schaffen der ersten Nachkriegsjahre zeigen sollten.“ (S. 354 f) Auch in dieser Ausstellung hat man das Publikum zu Wort kommen lassen. „Man überreichte jedem Besucher einen Fragebogen und bat um seine Meinung darüber, wie ihm die Ausstellung gefiele,

welche Bilder ihm am besten gefielen und welche er dagegen ablehne. Längst nicht jeder der 74000 Besucher hat von seinem demokratischen Recht der Meinungsäußerung Gebrauch gemacht. Von denen aber, die es taten, lehnten 65,7 % die Ausstellung ab, und zwar besonders der expressionistischen und abstrakten Kunst wegen.“ (Matthias 1947, 5). In einem anderen Bericht heißt es: „Die Wirkung war eine doppelte. Der künstlerisch geschulte, mit der Tradition vor 33 innerlich verbundene Betrachter hatte gleich bei den ersten Schritten ein sehr lebhaftes Gefühl der Befreiung und Beglückung: endlich atmete er wieder in einer künstlerisch kondensierten Atmosphäre. Das unvorbereitete Publikum dagegen (und die meisten waren ja zwölf Jahre lang den Problemen der modernen Kunst ferngehalten worden) fühlte sich befremdet und kam sich sogar gefrozzelt vor. Von der Nazizeit her gewöhnt, daß sein unentwickelter Geschmack als Norm anerkannt wurde, hat es seinem Mißfallen in den ausgeteilten Fragezetteln und sonstwie ungeniert Ausdruck gegeben, und die Statistik (die allerdings auch in diesem Falle lückenhaft und mit Vorsicht zu aufzunehmen ist) wies bis zu 65 Prozent ablehnende Stimmen auf.“ (Balzer 1947, 56) Die verschreckten Organisatoren reagierten darauf „sofort mit einer energischen Aufklärungsaktion“ durch Vorträge, Führungen und Aussprachen. Neben der programmatischen Forderung der sowjetischen Kulturoffiziere, daß „der bildende Künstler sich vor allem restlos und vorbehaltlos in die Masse der Werktätigen einzuordnen“ habe, hieß die Hauptkonsequenz aus diesen Besucherreaktionen auch hier Kunsterziehung: „das Volk [muß] zur Kunst erzogen werden.“ (Matthias 1947, 11) Aber, so räumte damals Matthias gleich ein, „die dauernd unterbundene, verkrüppelte, abgestorbene Fähigkeit zu echter Kunstliebe wird sich nur sehr behutsam und allmählich (...) entwickeln lassen (...)“ (S. 11).

Eine empirische Untersuchung zur Rezeption von Werken von Joseph Beuys, Hanne Darboven, Dan Flavin, Richard Long und Franz Erhard Walther hat Ingrid Burgbacher-Krupka (1979) durchgeführt. Für diese Studie hatten die genannten Künstler eigens jeweils eine Arbeit ausgesucht und 1971 in der Galerie Heiner Friedrich (Köln) präsentiert. Dort fand auch die Untersuchung statt. „Durch die Art, wie Menschen unterschiedlicher sozialen Herkunft und Bildung diesen Werken Bedeutung zuweisen, wollen wir etwas über die Werke selbst erfahren“, schreibt die Verfasserin im Vorwort. Vorrangiges Ziel der Arbeit war, „ein Kategorienschema empirisch zu ermitteln, das die einzelnen Aspekte der dynamischen Beziehung Kunstwerk-Betrachter aufdeckt.“ (93) Als Versuchspersonen dienten 47 naturwissenschaftlich und 46 geisteswissenschaftlich Gebildete

sowie 8 Arbeiter. Die Probanden sollten „ihre Bildung 'als ein in voraus assimiliertes Grundmuster' (Panofsky) möglicherweise in die 'offene Struktur' dieser Werke hineinragen, um auf diese Weise typische Gedanken, Wahrnehmungen und Handlungen unserer Kultur aufzudecken, erfassen zu können, und andererseits über die Identifizierung der Rezipienten mit diesen Werken bzw. ihre Nichtidentifizierung die Stellung 'Dieser Kunst' [gemeint sind damit die Werke der o.g. Künstler, H.G.] im kulturellen Gefüge ausloten zu können.“ (S. 71) Der Untersuchungsablauf fand in der Weise statt, daß die drei Gruppen im kleinen Kreis von jeweils 4 Personen einen standardisierten Rundgang unternahmen, bei dem die Gruppendiskussionen durch ein Tonbandgerät aufgezeichnet wurden. Daran schloß sich unter Verwendung von zwei Fragebögen ein schriftliches Interview an. Etwa die Hälfte der Probanden erhielt zusätzliche Informationen, die einen allgemeinen Einblick in Kunstauffassung und Werk der Künstler vermitteln sollten. Damit sollten der Einfluß von Information auf die Rezeption geprüft werden. Die Resultate dieser Studie sind in gewisser Weise niederschmetternd. Die Teilnehmer der Untersuchung waren bei der ersten Begegnung mit der Werken verstört, fanden kaum eine Beziehung dazu bzw. lehnten sie völlig ab. Obgleich natur- und geisteswissenschaftlich Gebildete anscheinend verschiedene Annäherungsweisen an die Werke heranzutragen, mündeten sie in dergleichen Ablehnung. Manche ekeln sich auch oder stufen die Künstler als „pathologische Fälle“ oder schizophoren ein (vgl. S. 142). Die Zusatzinformationen wurden zwar zum weitaus größten Teil als hilfreich eingestuft, führten aber nicht, wie die Autorin wohl vermutet hatte, zu weniger Ablehnung. Im Gegenteil: Die Zusatzinformationen machten die Beurteiler in ihrer negativen Haltung sicherer (vgl. S. 157 ff).

Die Frage, ob negative Einstellungen zur Kunst der Avantgarde durch Informationen oder Unterricht verändert werden können, läßt sich kaum mit einem klaren ja oder nein beantworten. Hans-Christian Schmidt (1975) stellte in seiner Studie fest, daß sich das Urteil von 18-jährigen Gymnasiasten über Werke von Kagel, Schönberg, Ligeti und Stockhausen positiv verändern ließ. Bastian (1980) führte Experimente durch, in denen er Einstellungsveränderungen durch Vermittlung von Informationen zu Werken von Penderecki, Engelmann und Berio bei 11jährigen Schülern verschiedener Schultypen beobachtete. Obwohl insgesamt nach Informationen über die Musik mehr positive Urteile festzustellen waren als vorher, gab es daneben eine ganze Reihe von Schülern, die sich in ihrem negativen Urteil nicht beeinflussen ließen und auch solche, bei denen die Infor-

mationen zur Veränderung von positiven Einstellungen zu negativen führten (vgl. Bastian 1980, 189ff). Daß Informationen zu einer stärkeren Ablehnung Neuer Musik führen kann, hat auch Ursula Spahlinger-Ditzig (1978) in ihren Experimenten eindeutig feststellen können. Mehrere Faktoren können bei diesen Befunden eine Rolle gespielt haben: etwa Konformitätsdruck durch Gruppennormen, Glaubwürdigkeit der Informationen u.a.m. (vgl. de la Motte-Haber 1985, 197). In jedem Fall aber lassen diese Befunde die gutgläubige Intention, durch Unterricht, Information oder Aufklärung (s.o.) einen Zugang oder eine positivere Beziehung zu moderner Kunst herzustellen, fragwürdig erscheinen. Erwähnenswert in diesem Zusammenhang ist auch die Beobachtung, daß es offenbar einen Zusammenhang zwischen den Einstellungen zur zeitgenössischen Bildenden Kunst und zu Neuer Musik gibt: Wer offener gegenüber zeitgenössischer Bildenden Kunst ist, ist auch aufgeschlossener für Neue Musik (vgl. Spahlinger-Ditzig 1978, 120).

Nachwort

Musik- und Kunstunterricht wollen zur Kunst erziehen. Sie wollen - zumindest partiell - auch einen Zugang zur zeitgenössischen Kunst eröffnen, und zwar vor allem auch durch Information. Information kann aber, wie die o.g. Beispiele zeigen, auch zur vermehrten Ablehnung führen. Soll man trotzdem über Kunst der Avantgarde informieren? Sicher ja. Nur sollte die Information - wie die Musik Cage's - nicht intentional sein in dem Sinne, daß sie eine Akzeptanz oder Verbesserung der Akzeptanz avantgardistischer Kunst erreichen will; in diesem Sinne also keine „Erziehung zur Kunst“. Die Vermittlung von Information über neue Formen der Kunst sollte dem Schüler/dem Erwachsenen offen lassen, sich für oder gegen ein Werk zu entscheiden. Das erfordert eine offene Haltung der Pädagogen, die es auch als Erfolg ansieht, wenn sich der Schüler oder das Publikum mit mehr Kompetenz gegen etwas entscheidet.

Die Auflösung von Grenzen zwischen den Künsten und Gattungen ist ein charakteristisches Merkmal vieler Formen avantgardistischer Kunst. Die Entgrenzung der traditionellen Gattungen ist „die notwendige Voraussetzung für die Entstehung neuer Gattungen“, wie Ivanka Stoianova bemerkt (1987, 198). „Die Ausmerzung der Grenzen zwischen den traditionell deutlich abgesetzten Gebieten des klanglichen Objekts bedeutet, daß seine aus dem Serialismus entwickelte theoretische Beschreibung und kompositionstechnische Verwendung als Summe

von Parametern (Tonhöhe, Dauer, Klangfarbe, Intensität) grundsätzlich ungeeignet und ungebräuchlich geworden ist.“ (Stoianova, S. 200 f) Brauchbare Methoden zur Beschreibung, Analyse und Vermittlung von grenzüberschreitenden Kunstformen hat bislang weder die Musiktheorie noch die Musikpädagogik entwickelt. Selbst wenn dies der Fall wäre, bliebe doch in Hinblick auf eine Vermittlung wesentliches auf der Strecke; eine Klanginstallation kann man nicht durch eine Tonbandaufnahme vermitteln, sondern man muß den Raum aufsuchen, in dem sie stattfindet, sie dort erleben, sie bedarf der Interaktion zwischen Publikum und Objekt. Sie ist gebunden an den Ort, an die Bewegung und an die Reaktionen der Rezipienten. Führt das nicht zwangsläufig dazu, daß solche Formen der Kunst aus Kunst- und Musikunterricht ausgespart bleiben? Welche Möglichkeiten gibt es, ein adäquates Instrumentarium zur Beschreibung, Analyse und Vermittlung multimedialer Kunst zu entwickeln?

Dank

Das Gästebuch wurde mir freundlicherweise in einer vollständigen Kopie des Originals von der evangelischen Gemeinde der Karlskirche zur Verfügung gestellt. Dafür möchte ich der Oberneustädter Kirchengemeinde der Karlskirche, insbesondere Herrn Pfarrer Burkhard Meyer und Frau Maria-Luisa Fürer vom Kirchenvorstand, meinen herzlichsten Dank aussprechen. Ohne ihre Einwilligung und Hilfe wäre dieses Projekt nicht zustande gekommen.

Literatur

- Balzer, Wolfgang: Die Allgemeine Deutsche Kunstausstellung in Dresden 1946. Zeitschrift für Kunst, 1. Jahrgang 1947, Heft 1, 56-66
Bastian, Hans Günther: Neue Musik im Schülerurteil. Eine empirische Untersuchung zum Einfluß von Musikunterricht. Mainz: Schott 1980

- Burgbacher-Krupka, Ingrid: Strukturen zeitgenössischer Kunst. Eine empirische Untersuchung zur Rezeption der Werke von Beuys, Darboven, Long, Walther. Stuttgart: Enke 1979
- Dibelius, Ulrich: Moderne Musik II 1965-1985. München: Piper 1988
- Fechner, Gustav Theodor: Bericht über das auf der Dresdner Holbein-Ausstellung ausgelegte Album. Leipzig: Breitkopf & Härtel 1872
- Kästner, Erich: Die Augsburger Diagnose. In: Gesammelte Schriften, Vermischte Beiträge. Köln: Kiepenheuer 1959, 27-31
- Kostelanetz, Richard: John Cage. Köln: Dumont 1973
- Kostelanetz, Richard: American Imaginations. Berlin: Merve 1983
- Matthias, Carl-Ernst: Künstlerkongress in Dresden. Bildende Kunst, 1. Jahrgang, Heft 1, 1947, 3-11
- de la Motte-Haber, Helga: Handbuch der Musikpsychologie. Laaber: Laaber Verlag 1985
- Schmidt, Hans-Christian: Jugend und Neue Musik. Auswirkungen von Lernprozessen auf die Beurteilung Neuer Musik durch Jugendliche. Köln 1975
- Schöning, Klaus: John Cage. Ausstellungskatalog zur documenta 8, Band 2, Kassel 1987, 46-47
- Spahlinger-Ditzig, Ursula: Neue Musik im Gruppenurteil. Hamburg: Wagner 1978
- Winkler, Kurt: Allgemeine Deutsche Kunstausstellung. In: Ausstellungskatalog zur Ausstellung „Stationen der Moderne“, Berlin 1988, 352-377

Dr. Heiner Gembris
 Hunoldgraben 9
 8900 Augsburg

Gegenstand und Oberfläche

Morton Feldmans Gedanken über die Beziehung von Kunst und Musik

ALEXANDER KOPP

*Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.): Musik und Bildende Kunst. - Essen: Die Blaue Eule 1990.
(Musikpädagogische Forschung. Band 10)*

Die heute übliche und gebräuchliche Notationsform, welche sich in der Mitte des 18. Jh. voll etabliert hatte, versucht Musik, die wir uns normalerweise als etwas Klingendes vorstellen, in eine statisch fixierte und damit lesbare Form zu bringen. Notation versucht die unterschiedlichen Parameter, aus denen eine musikalische Komposition besteht, zu fixieren. Die Parameter sind Tonhöhe, Tondauer, Tempo, Lautstärke, Artikulation und Klang. Hierbei ist die Tonhöhe relativ exakt festlegbar; sie gibt dem ausführenden Musiker ein Zeichen, welchen Ton er zu greifen hat. Die Tondauer existiert als absolute Größe nur in Relation zum Tempo, welches mit Hilfe eines Metronoms relativ genau festgelegt werden kann. Die tatsächliche Tondauer, nämlich die Dauer, die hörbar sein sollte, ergibt sich aus der Relation zwischen Tempo und Notenwert; der Notenwert muß in Abhängigkeit zur Zählzeit gesehen werden. Lautstärkeabstufungen werden in die Relation zueinander gesetzt, die dein Rahmen entspricht, den der Interpret sich selbst gesetzt hat: Er allein legt die Lautstärke des ersten „forte“ fest, dem das folgende „piano“ sich anzupassen hat. Ein anderer Interpret kann dies „piano“ als ein „mf“ deuten. Die Artikulation ist noch größeren subjektiven Schwankungen unterworfen; der (Gesamt-)Klang unterwirft sich der Gesamtheit aller Parameter.

Es ist leicht einsichtig, wie wenig die Notation tatsächlich in der Lage ist, irgend etwas *außer* sich festzulegen. Das Problem, welches aus der Idee, Musik im Schriftbild zu fixieren, entstand, wird geradezu zur Sinnlosigkeit erhoben, wenn man bedenkt, daß das möglichst genaue Abspielen der Noten als genauso wenig zufriedenstellend empfunden wird wie das Hinwegsetzen über jede Vorschrift des Komponisten. Welches ist also das Kriterium einer „gelungenen Interpretation“ - außer dem Geschmacksurteil - wo liegt die *'Objektivität'* einer musikalischen Wirklichkeit? *'Objektiv'* kann das als solches benennbare Faktum der Notenzeichen sein. Aber nur als Anlaß einer Wirklichkeit, welche die Realisation des Notentextes ist. Es besteht eine Diskrepanz zwischen der Komposition und der Interpretation. Diese Diskrepanz ist in der Etablierung des Schriftbildes oder der Notation zu suchen. Seit dem Zeitpunkt ist der Komponist der, der schreibt

(komponiert), der Interpret der, welcher spielt (das Komponierte zur Aufführung bringt). Was ohne fixiertes Schriftbild entsteht, nennt sich *Improvisation*. Der Komponist kann auf seine *Komposition*, hat er sie einmal veröffentlicht, keinen Einfluß mehr nehmen. Die klangliche Realisation liegt nicht mehr in seinem Aufgabenbereich.

Bis zu Anfang des 20. Jh. wurde die Trennung zwischen Komposition und Interpretation immer größer. Kompositorische Realität als das Schriftbild der Musik und musikalische Wirklichkeit als das sinnlich Erfahrbare waren teilweise weit voneinander entfernt. Die eigentliche Wirklichkeit der Musik, die nicht faßbare Trennung zwischen Realität und Wirklichkeit - das eine bedingt das andere und kann eben ohne diesen Gegenpol nicht existieren - wurde für eine Mechanik der Gefühle oder ein Gefühl der Mechanik preisgegeben. Im Mittelalter waren nur relativ wenige Parameter festgelegt. Damit beschränkte sich die Aufgabe des Interpreten nicht nur auf eine Aufführung, sondern gleichzeitig verlangte man Improvisation. Die Improvisation wurde aber immer weniger gefordert und durch die immer exakter werdende Notation, welche anfangs noch den Freiraum von Verzerrungen ließ, die Freiräume jedoch - gedacht ist hier an Gustav Mahler - immer weiter einschränkt. Als in den 50er Jahren des 20. Jh. der Drang nach Absolutem und Unabhängigkeit von der Willkür irgendwelcher Interpreten in der seriellen Musik ihren Höhepunkt fand, mußte zwangsläufig eine Abkehr und Verwandlung ins Gegenteil stattfinden. War in der seriellen Musik jeder Parameter aufs genaueste festgelegt und machte teilweise eine exakte Aufführung des Stückes fast unmöglich, so war in der Aleatorik wieder fast alles dem Zufall überlassen. Wo liegt der Ausweg aus dem Zwang zur absoluten Exaktheit oder zur absoluten Freiheit, welche Möglichkeiten sind dem Komponisten gegeben, um exakt zu notieren und dennoch einen möglichst großen Freiraum zu gewähren. Als was kann die Notation noch aufgefaßt werden, welche Funktionen liegen der Auffassung zugrunde, was bewirken sie?

„The new painting made me desirous of a sound world more direct, more immediate, more physical than anything that had heretofore. Varese had elements of this. But he was too 'Varese'. Webern had glimpses of it, but he work was too involved with the disciplines of the twelve-tone system. The new structure required a concentration more demanding than if the technique were that of still photography, which for me is what precise notation has come to imply“ (Feldman 1985). Morton Feldman sah sich offenbar durch die Malerei dazu veranlaßt, etwas zu schaffen, das unmittelbarer und spontaner war als alles bisher Dagewe-

sene. Diese neue musikalische Wirklichkeit (neue musikalische Struktur) konnte mit Hilfe der genauen Notation nicht realisiert werden: Die genaue Notation liefert nur ein Abbild der Realität und deutet die Wirklichkeit höchstens an. Feldman begann für seine Stücke eine graphische Notation (Erdmann 1986) zu entwickeln. In dieser Periode stand er unter dem starken Eindruck, den Künstler auf ihn machten, die er zu diesem Zeitpunkt kannte: „Die Musik entwickelt sich im gleichen Tempo (wie die Malerei). Aber die Gespräche fanden mit fabelhaften bildenden Künstlern statt: De Kooning, Pollock, Kline, Guston und vielen, vielen anderen. Dies war eine bedeutende Periode der amerikanischen Malerei“ (Feldman 1985, S. 40). Pollock war einer der ersten, der die überbrachte und auch in Amerika vorherrschende Kunstästhetik in Frage stellte. Die Sicherheit, Kunst zu produzieren, war für ihn wie für viele andere nicht mehr anzuerkennen, da sie nur als eine von außen vorgegebene Sicherheit empfunden wurde. Nur aus der freien Entfaltung der künstlerischen Individualität konnte etwas tatsächlich Eigenes entstehen. Auch der Hang zum Abstrakten, Gegenstandslosen genügte nicht mehr, selbst hier war das Gefühl, etwas Wohlgeordnetes geschaffen zu haben, noch zu groß. Das Werk mußte aus seinem realen wie geistigen Rahmen befreit werden. Es sollte dahin fließen können. Dieser individuelle Ausdruck einer Person mußte sich in einer *Aktion* manifestieren. Die Aktion bei diesen sog. „action paintings“ bestand darin, daß die Leinwand flach auf den Boden gelegt wurde und die leicht verflüssigte Farbe in einiger Entfernung auf sie getropft wurde. Die Umsetzung der Idee erfolgt auf relativ schnellem Weg, der Spontaneität wird Platz eingeräumt. Die Technik, d.h. das Streben ständig etwas Wohlüberlegtes, vielleicht auch Fehlerloses zu produzieren, wird zugunsten eines wahrhaftigen Augenblicks, welcher insofern wahrhaftig ist, als er in der Zukunft fortwähren kann, aufgehoben. Genausowenig wie bei dem Akt der Produktion Grenzen durch den eigenen Intellekt, welcher sich durch sein planvolles Vorgehen selbst einengt, besetzt sind, genauso wenig sind sie später dem Betrachter gesetzt. Nicht ohne Grund haben diese Bilder keinen Rahmen. Worin besteht die Befreiung oder besser, um nicht den allzusehr belasteten Terminus der 'Befreiung' zu benutzen, die neue Möglichkeit, die Feldman in dieser und ähnlichen Kunstformen sah?

Feldman erläutert das „Thema seiner Musik“ in dem im September 1969 entstandenen Aufsatz „Between categories“ (Feldman 1985, S. 40) und kommt dabei direkt auf das Verhältnis Kunst/Musik zu sprechen. Hierbei trifft Feldman die Unterscheidung, daß ein Kunstwerk in bezug auf seinen Gegenstand oder in

bezug zu seiner *Oberfläche* interpretiert werden kann. Hierbei stellt der Gegenstand die *Konstruktion*, das, was die Musikgeschichte von Machault bis Boulez beherrschte, dar. Die Aufgabe der Konstruktion ist es, eine formale Idee in der Musik aufzuzeigen. Da die Oberfläche *das Hörbare* darstellt, was tatsächlich gehört werden kann, ist ihre Beschreibung nur unter Schwierigkeiten möglich. Feldman, der die Begriffe Gegenstand und Oberfläche von Oscar Wilde übernommen hat, welcher sie auf die Interpretation von Gemälden anwendete, geht im weiteren auch auf Gemälde ein, um schließlich eine Unterscheidung zwischen der Oberfläche eines Gemäldes und der von Musik darzulegen: In einem Gemälde ist die Oberfläche etwas Wirkliches, aufgrund dessen er (der Künstler) die Illusion schafft.

Die Oberfläche des Komponisten ist eine Illusion, auf die er etwas Wirkliches projiziert - den Klang. Weiterhin gibt es Musik ohne Oberfläche: *Sie unterwirft sich der Zeit und wird rhythmischer Verlauf* - Beethoven. Und es gibt Musik mit Oberfläche: *Sie konstruiert die Zeit; die Zeit bleibt sich selbst überlassen* - Feldman. Musik mit Oberfläche stellt gleichzeitig dieses „Between categories“ dar - eben dies zwischen den Kategorien von Kunst und Musik. Feldman wollte eben mit diesem zwischen den Kategorien sein drei Dinge erreichen:

1. Die Abschaffung des Gegenstandes in der Musik, damit die Aufhebung der Konstruktion. Dies heißt die Flut der Geschichte beenden, keine nachweisbaren formalen Konstrukte mehr in die Welt setzen. Die Oberfläche soll gleichzeitig Gegenstand der Musik sein, Oberfläche und Gegenstand sollen sich decken.
2. Zunächst sollte dies mit Hilfe der graphischen Notation erreicht werden (Morton Feldman: „Ich schrieb das erste Stück graphischer Musik, 'Projection Nr. 1' für Cello solo, im Jahre 1950“ (Feldman 1985, S. 82). Die graphische Notation sollte nicht nur ein Versuch der Annäherung an die Bildende Kunst, sondern auch Versuch sein, sich von der Einengung durch die traditionelle Notation zu befreien. Wie hoch ist die Wirkung des Graphischen bzw. Künstlerischen auf die Oberfläche, daher die hörbare Musik?
3. Stillstand in der Musik. Eine Zeitkonstruktion [also ein Gegenstand] soll in der Musik nicht möglich sein. Dies heißt in der Praxis, möglichst auf Rhythmus zu verzichten. Hier wird klar, daß sich Morton Feldmans Vorstellungen und Überlegungen hauptsächlich um die Zeit drehen. Wird der Gegenstand aufgehoben, wird die Konstruktion aufgehoben - die Konstruktion ist aber eine von der Zeit abhängige Komponente. Die Abhängigkeit von der Zeit zeigt sich nirgendwo besser als im Rhythmus. Aber auch dieser sollte nicht mehr möglich sein. Er-

reicht werden sollte dies durch graphische Notation, durch eine Annäherung an die Malerei. Hierbei ist zuerst zu fragen, worin der Unterschied der Zeitwahrnehmung zwischen Musik und Malerei besteht. Musik scheint äußerlich der Zeit mehr unterworfen zu sein als die Malerei. Hat sich ein Musikstück einmal von seinem Ausgangspunkt fortbewegt, hat der Hörer auf diese Bewegung keinen Einfluß mehr. Eine Erinnerung an etwas schon Gehörtes ist real nicht möglich; höchstens durch Erinnerung. In der Erinnerung werden Realitäten aber meist schon nach kurzer Zeit verwischt; da musikalische Erinnerungen einen wenig gegenständlichen Charakter besitzen, das heißt, man kann sich von ihnen kein praktisches Bild machen, ist die Rückwendung zu etwas zeitlich Zurückliegendem nur schwer möglich.

Ein Bild hingegen kann zwar auch von rechts nach links betrachtet werden, jedoch ist ein Rückblick ohne weitere größere Schwierigkeiten möglich. Etwas schon einmal Gesehenes kann wieder betrachtet werden und wird zumindest real als dasselbe Faktum wiedererkannt werden. Das Auge hat mehr Zeit als das Ohr, es ist der Zeit nicht in diesem Maße unterworfen. Deshalb stellt eben ein Gemälde etwas Wirkliches dar, aufgrund dessen der Künstler die Illusion schafft. Der Gegenstand als solcher ist in der Weise dinglich, als er eine zeitlich bedingte Erinnerung zuläßt. Die nicht exakt faßbare sinnliche Wirkung kann als eine Illusion aufgefaßt werden. Der Künstler schafft mit Hilfe der Wirklichkeit eine Illusion. Das heißt, daß die Idee, die ein Maler zu verwirklichen trachtet, etwas Reales besitzt, die Wirkung, die hieraus resultiert, sich jedoch nicht mehr mit der Realität deckt. Hingegen ist die Idee eines Komponisten als solche nicht mehr faßbar; sie besitzt keinen gegenständlichen oder dinglichen Charakter. Das Ergebnis jedoch besitzt eine Wirklichkeit: den Klang. Diese Wirklichkeit wird ohne Hilfe der Zeit erfahrbar, sie stellt einen reinen Klang dar. Je mehr der Klang nun konstruktiven Elementen, d.h. dem Gegenstand unterworfen wird, je mehr verliert er seine Oberfläche und nähert sich damit immer mehr dem Gebiet des reinen Gegenstandes an. Er unterwirft sich der Zeit mit Hilfe des Rhythmus. Schließlich wird Musik, die eigentlich zum Hören konzipiert wurde, immer mehr zum Interpretationsobjekt. Je nach Betrachter ist entweder ihre Oberfläche oder ihr Gegenstand von Interesse. Feldmans „Zwischen den Kategorien“ von Kunst und Musik besteht nun darin, eine Musik mit Oberfläche zu komponieren. Also nicht eine Musik zu komponieren, die sich der Zeit unterwirft, deren zeitliche Konstruktion von solchem Interesse ist, daß sie die Oberfläche in den Hintergrund drängt, sondern die die Zeit selbst konstruiert. Die Zeit bleibt sich selbst überlassen. Der Hörer der Musik wird gleichzeitig ein Betrachter der Musik; er

ist nicht gezwungen, von einer Idee zur nächsten zu laufen, sondern betrachtet ein Gesamtbild, in welches er einfach hineingestellt wird. Musik bewegt sich in keinem klar abgesteckten Raum mehr; sie besitzt keinen Rahmen. Die Musik wird eben auf eine Zeitleinwand aufgetragen und auf dieser auf die Oberfläche.

Feldmans Stücke sind meist sehr lange und zeichnen sich durch eine Bewegungslosigkeit aus. Sie sind meist langsam und leise. Durch diese Bewegungslosigkeit wird das Gefühl erzeugt, in einen Raum hineingestellt zu werden; da es keine Konstrukte und damit auch keine Höhepunkte im herkömmlichen Sinn mehr gibt, also keine Momente, an welche die Erinnerung direkt anknüpfen könnte, wird schon innerlich das Dahinfließen einer langen Zeitperiode suggeriert. Vergleichbar mit einem Bild von Rothko, in dessen Bilder man sich wie in eine zähe Masse hineinverloren muß, und deren Wirkung sich schließlich als ein gegenstandsloses Betrachten in einer zerfließenden Zeit äußert. Dieses Komponieren ohne oder nur mit 'kleinen' Gegenständen, dieses zwischen den Kategorien stehen und die musikalische Realität zu schaffen, indem man sie teilweise negiert, benötigt keine Notation im herkömmlichen Sinne mehr. Was hätte auch exakt festgelegt werden müssen? Es galt lediglich einen ungefähren Raum ungefähr abzugrenzen. Festgelegt waren: Tonhöhen (hoch, mittel, tief), die Anzahl der zu spielenden Töne, die Instrumente sowie die ungefähre Dauer. Aber: ein Rhythmus war nicht festgelegt. Eben der Parameter, der benötigt wird, um einen vorstrukturierten Zusammenhang sichtbar zu machen.

Feldman, der sich der graphischen Notation nur bis 1958 bediente, gab für seine Ablehnung den Grund an „she was not allowing the sounds to be free - I was also liberating the performer“. Seine eigentliche Intention, die Oberfläche der Musik sichtbar zu machen, konnte durch die graphische Notation nicht realisiert werden. Er kehrte zur herkömmlich notierten Musik zurück; Cage: „Feldman's conventionally notated music is himself playing his graph music“. Die Oberfläche der Musik ist offensichtlich von der Art der Notation unabhängig, diese stellt nur ein Mittel dar, um einen Zweck zu erreichen. Mit der graphischen Notation hatte er sich selbst seinen eigenen Gegenstand geschaffen.

Abb. 1: Gegenstand/Oberfläche

Gegenstand:

- Konstruktion (Rhythmen, Reihen etc.)
 - zeigt die formale Idee in der Musik
 - „Flut der Geschichte“
 - Konstruktion: Gegenstand der Musik von Machault bis Boulez
- mehr Zeit als Raum*

Oberfläche:

- das Hörbare
 - *mehr Raum als Zeit*

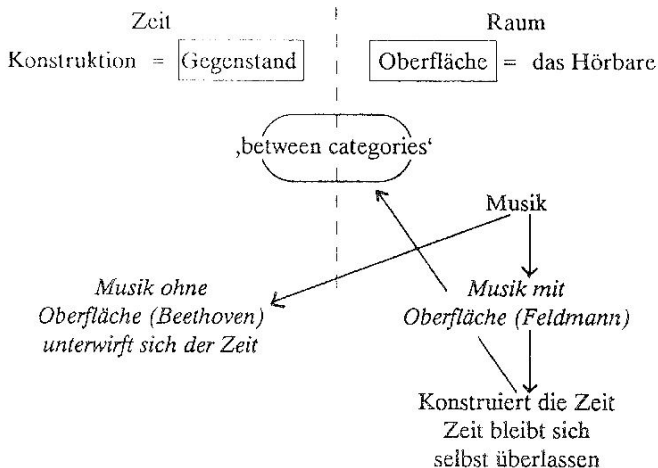
Gemälde:

etwas Wirkliches, auf Grund dessen der Künstler die Illusion schafft.

Musik:

Oberfläche des Komponisten ist eine Illusion, auf die er etwas Wirkliches projiziert: den Klang

Abb. 2 Beziehung zwischen Gegenstand und Oberfläche



Literatur

Erdmann, Martin: Zusammenhang und Losigkeit, in: Metzler/Riehn (Hrsg.): Musik-Konzepte 68/49, München 1986

Feldman, Morton: Autobiography: Morton Feldman (*1926), in: Zimmermann, Walter (Hrsg.): Morton Feldman Essays, Kerpen 1985

Alexander Kopp
Oberdorfstr. 36
7700 Singen

Räumliche Vorstellungen in Kinderzeichnungen

HELGA JOHN-WINDE

*Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.): Musik und Bildende Kunst. - Essen: Die Blaue Eule 1990.
(Musikpädagogische Forschung. Band 10)*

I. Raum in der Kinderzeichnung

In einem Jugendfreizeitheim, in dem ich mit einer Altersgruppe von 6-12jährigen Jungen und Mädchen plastizierte, entstand diese Tierform aus Ton. Die Urheberin war ein fröhliches, geistig behindertes 11jähriges Mädchen. Sie bezeichnete das Tier als einen Fisch und noch in der folgenden Woche war in ihrem Gedächtnis geblieben, einen Fisch geformt zu haben.

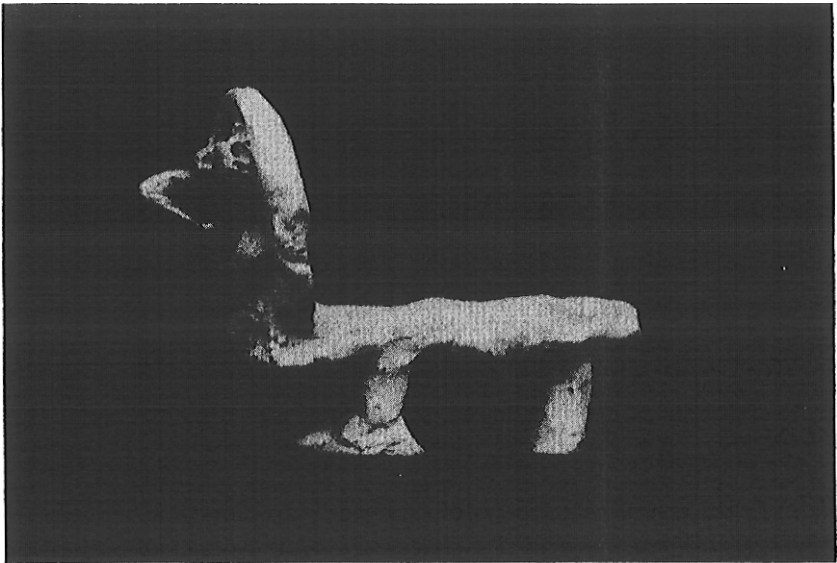


Abb. 1

Dieser Fisch weist anthropomorphe Züge auf, wie sie in den Zeichnungen und Malereien von Vorschülern und manchmal auch noch bei Erstkläßlern vorkommen, die ein Tier malen oder zeichnen. Er teilt etwas über die Kenntnisse von Körperhaftigkeit und Volumen mit, die bei diesem Kind vorhanden sind, das zu-

gegebenenmaßen an normal entwickelten Kindern nicht gemessen werden kann. Ich möchte hier unberücksichtigt lassen, daß bei diesem Mädchen die Aufgliederung des Begriffsumfanges „Tier“ mit vier Beinen - dagegen ist der Fisch ein Tier und hat keine Beine - noch nicht vollzogen wurde.

Dieser Fisch sagt etwas darüber aus, wie auf sehr frühen Entwicklungsstufen körperhafte Gegenstände wiedergegeben werden, wenn das Kind keine oder wenig Gelegenheit hat, durch Plastizieren mit Ton oder anderer formbarer Masse Volumina zu erfahren und herzustellen. Das Mädchen hat bisher offensichtlich überwiegend auf zweidimensionalen Grundflächen, also auf Papier, Fußboden oder Wänden sich seine Vorstellungen von Objekten aus der Umwelt erarbeitet. So ist der Kopf des Fisches als erkennbare Scheibe im rechten Winkel gegen eine eher flachgedrückte Wurst, den Leib, gesetzt. Damit das „Tier“ stehen kann, sind jeweils zwei Beine zusammengefaßt worden. Erfahrungen zur Dreidimensionalität von Lebewesen sind in diese Fischdarstellung kaum eingeflossen. Der rechte Winkel vermittelt die deutlichste Richtungsänderung. In frühen Kinderarbeiten überwiegen diese extremen Bewegungsrichtungen, die zwei Vorteile besitzen: Sie sind eindeutig erkennbar und sie beanspruchen Raum. Raum ist in jedem zweidimensionalen Bild oder Abbild wahrzunehmen. Es ist der räumliche Eindruck, den wir auf der Fläche zu sehen glauben. Daher ist in der Bildwirklichkeit von imaginären räumlichen Phänomenen auszugehen.

Wenden wir uns den kognitiven Prozessen zu, die bei einer Plastik oder Zeichnung aus dem Vorstellungsbereich wirksam werden, so handelt es sich hier um das reaktivierte geistige Konzept des Begriffes „Tier“, das wie ein Schema die bisher wahrgenommenen Formen eines Fisches überdecken konnte.

Anders als bei imaginären Räumen in Malerei und Graphik geht es in Architektur und Plastik sowie in der uns umgebenden Welt um reale Räume, die durchschritten werden können. Physikalisch wird Raum definiert als die in drei zueinander senkrechten Richtungen ausmeßbare Leere, die von den materiellen Körpern ausgefüllt werden kann. Ein Kind, das seinen Standort innerhalb dieser in drei Richtungen zu beurteilenden Leere findet, kann sich orientieren an der

1. horizontal empfundenen Richtung „oben und unten“,
2. die daran angelegte Senkrechte ließe sich als „rechts oder links“ einordnen und
3. die Tiefe wird durch eine Fülle von Wahrnehmungserfahrungen durchgemessen.

Das geht nur mit Hilfe kognitiver Prozesse, denn die Netzhaut des Auges widerspiegelt - wie jeder andere Projektionsschirm - lediglich eine zweidimensio-

nale Fläche. Nach *Wittling* (1976, S. 178) werden daher „Objekte und Konturen, die in Wirklichkeit räumlich gestaffelt sind, in einer Ebene nebeneinander repräsentiert.“ Daher wird betont, daß räumliches Sehen von Wahrnehmungslernen abhängig ist. Physische Voraussetzung für das Tiefenraumsehen ist die Quersparation. Der seitliche Abstand zwischen den beiden Augen, mit denen wir binokular sehen, ermöglicht das Erkennen räumlicher Verschiebungen an einem Gegenstand. Kinder bestaunen dieses Phänomen, wenn sie sich wechselseitig das eine oder andere Auge zuhalten. Die Wahrnehmungspsychologie zeigt weitere Tiefenraumkriterien auf, die auch monokular erfaßt werden. Dies geschieht jedoch nur durch neuronale Verarbeitung, die durch Reifungs- und Lernprozesse erworben wird. Durch sie sind wir in der Lage, Tiefe wahrzunehmen. Überlagerung und Verdeckung sind Indikatoren für die relative Distanz von Objekten. Der Eindruck, daß ein verdeckendes Objekt dem Auge des Betrachters näher liegt als das verdeckte Objekt, wird durch Fläche oder Kontur hervorgerufen.

II. Entwicklungsschritte in der kindlichen Raumdarstellung

II.1. Verdeckungen

Kinder stellen *Verdeckungen* fest, zeichnen oder malen sie aber erst in einem sehr späten Stadium ihrer Entwicklung. Dennoch entwickeln sie Techniken, um sich verständlich zu machen. Z. B. wird der Begriff „die Katze läuft hinter der Maus“ oder „der Hase hinter dem Igel“ her, ganz selbstverständlich von den Erstkläßlern gelöst, indem sie die Figuren auf der Bildfläche nebeneinander darstellen. Wobei die Seitenwand mit dem Mauseloch souverän geklappt wird.

Wenn die Aufgabe lautet: „Ein Junge schiebt sein Seifenkistenauto zum Parken unter einen Baum“, bleibt diese Zeichnung allgemeinverständlich, auch wenn das Auto seitlich unter den Zweigen steht.

Schwieriger wird das Entschlüsseln dieser Malereien: „Dornröschens Schloß, aus farbigen Natursteinen erbaut und über und über mit Rosenranken überzogen“, ist für den Uneingeweihten kaum zu erkennen. Es liegt an zwei Phänomenen:

1. ist den Kindern offensichtlich kein Bilderbuch mit der Ansicht eines Schlosses vertraut: sie haben auch kein Schloß besichtigt (Abb. 2).

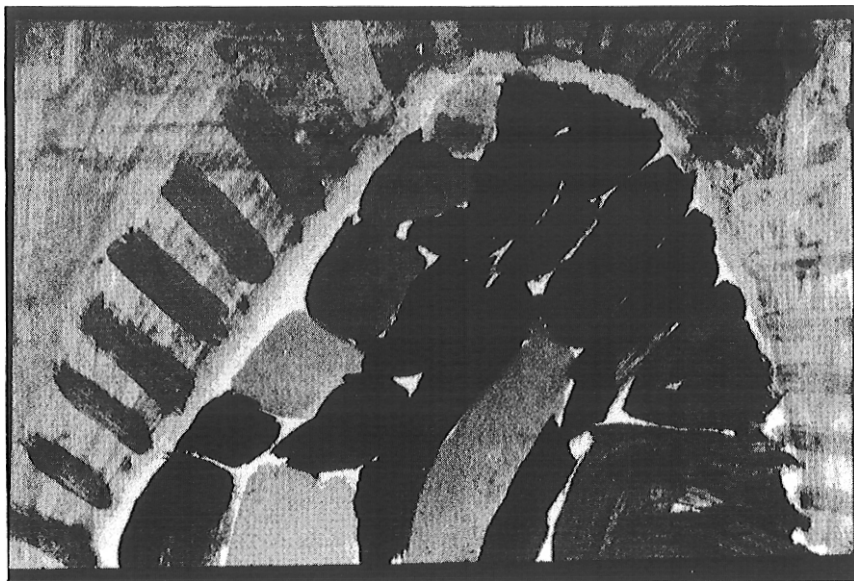


Abb. 2

Bei der Besprechung der Malaufgabe entwickelte sich eine Vorstellung von dem zu malenden Schloß. Dieses innere Modell eines Schlosses schob sich vor latente Erinnerungsbilder von Schlössern.

2. wird von sehr jungen Kindern die äußere Kontur als Gesamtform gewertet, so daß innerhalb des Umrisses die Natursteine ihren Platz finden konnten, außerhalb die Dornen- und Rosenhecke.

Der Begriff „hinter dem Netz“ oder „unter dem Netz“ läßt sich von sehr jungen Schülern noch anders darstellen. Z.B. „Der Löwe unter dem Netz gefangen, wird von der Maus befreit“: Ein Vorschulkind (Abb. 3) und ein Erstklässler (Abb. 4) erstellten entwicklungsentsprechende Zeichnungen. Beide vermeiden Verdeckungen, die das klare Konzept gestört hätten, während in der 5. Klasse das gleiche Thema (Abb. 5) bereits anders gelöst wird.

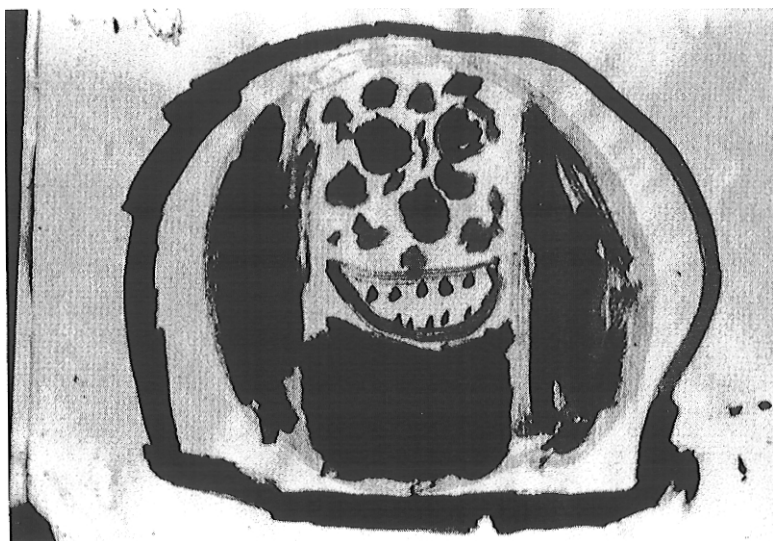


Abb. 3

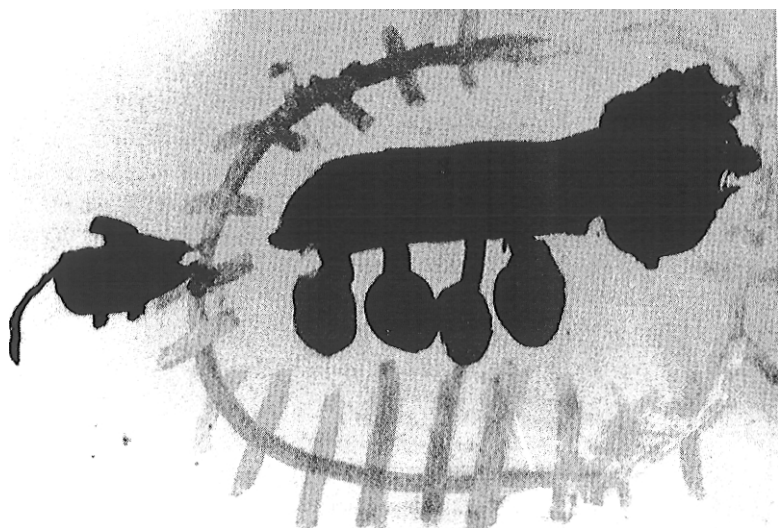


Abb. 4

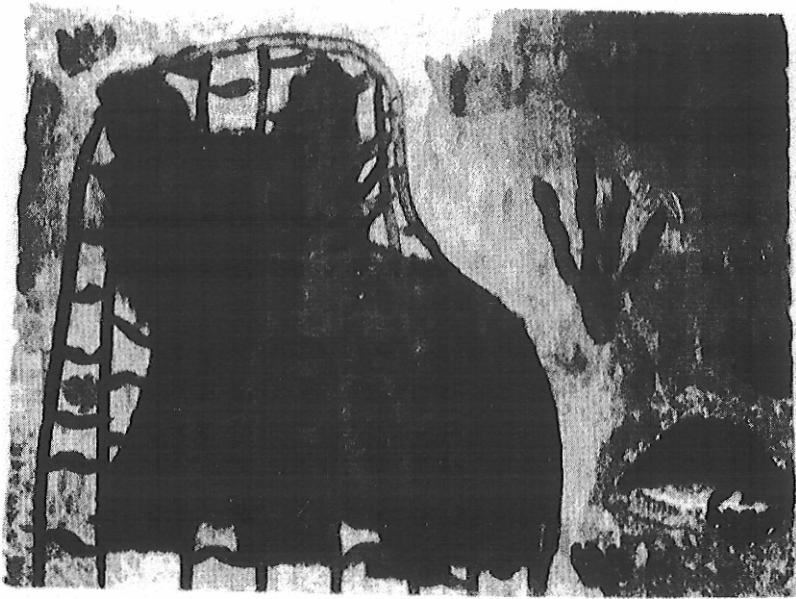


Abb. 5

II.2. *Entwicklung von Plan und Repräsentation*

Neuere Untersuchungen der Kognitionspsychologen bemühen sich darum, die Entwicklung kognitiver Strukturen zu begrifflichen Konzepten und deren Repräsentation im semantischen Gedächtnis zu erforschen. Da eine zeichnerische Wiedergabe gesehener Wirklichkeit immer auch die Repräsentation eines Planes oder einer Vorstellung im Bild bedeutet, sind die Erkenntnisse der Kognitionsforschung für unser Fach bedeutsam. Sie erklären, wie das Kind sich Bedeutungsinhalte erarbeitet, die dann mit begrifflichen Symbolen verbunden werden „... daß von den ersten Lebenstagen an funktional-semantische Strukturkerne gelernt werden, die ihre Wurzeln in den motorischen und perzeptiven Tätigkeiten des Kindes, sowie in dessen ersten Interaktionen mit der Mutter ... (und anderen) ... Pflegepersonen haben“ (Bullens 1983, S. 116).

Solche funktional-semantischen Strukturkerne ermöglichen es dem Kind, komplex-ganzheitliche Erfahrungen zu sammeln, sie zunächst auch stammelnd beim Sprechenlernen oder, sobald es einen Stift halten kann, auch kritzeln zu konkretisieren.

Prägungen kognitiver Strukturen entstehen auch, wenn die ersten Knäuel- und Kreiskritzel etwa im Alter von 13 bis 18 Monaten entstehen. Dieser Prozeß ersten Orientierens auf der Fläche ist eine vorsprachliche Raumerfahrung, die dazu beiträgt, ein diffus-ganzheitliches Konzept vom umfangreichen Phänomen „Raum“ zu entwickeln.

Die Aneignung von Wissen und Kenntnissen geschieht nach Bruner zunächst durch Verarbeitung von Außenimpulsen, der Speicherung im Gedächtnis und durch komplizierte Informationsbe- und -verarbeitungsmodi (Bullens 1983, S. 241). Während dieses Informationsverarbeitungsprozesses, auch im Rahmen der von Piaget betonten Assimilations- und Akkomodationsprozesse, entwickelt das Kind Modelle von Wirklichkeit. Es sind Denkschemata und Erfahrungskonzepte, die altersspezifisch und kulturabhängig ein inneres Bild von der Welt repräsentieren (sie sind *Luquets* „modele interne“ vergleichbar.) Die konzeptuellen inneren Bilder sind die Grundlagen unseres Wissens, das sich mit Hilfe verschiedener Symbole ausdrücken kann, z.B. mit Hilfe der Sprache oder der Zeichnung.

Noch bevor sich Sprache oder Zeichnung entwickeln kann, bilden sich bereits diese inneren Bilder. „Das erste Sprechen beim Kind besteht ... nicht darin, daß Wörter gelernt werden, deren Bedeutung nachträglich erworben werden muß, sondern umgekehrt darin, daß Wörter vorhandenen kognitiven Konzepten zugeordnet werden,“ (Bullens 1983, S. 183). Dem Kunsterzieher ist dieser Entwicklungsprozeß vertraut, denn an der Kinderzeichnung läßt sich dieser Vorgang nachweisen. Wenn etwa mit 2½ Jahren erste bildhafte Zeichen, z.B. Kreise oder eckige Formen zusammen mit Kritzelspuren auftauchen, so hat das Kind noch keinen Begriff und kein Wort für dieses selbstentwickelte Zeichen. Erst nach vielfältigen Wiederholungen des gleichen Zeichens wird es benannt, nachdem es gezeichnet wurde, d.h. bei der Zeichnung finden mit einer zeitlichen Verschiebung die gleichen kognitiven Prozesse statt wie bei der Sprachentwicklung. Beim Sprechenlernen wird die Vermittlung zwischen konzeptuellem innerem Bild und dem entsprechenden Wortsymbol als ein Interaktionsprozeß in zwei Phasen erklärt (Bullens 1983, S. 187).

a) Der Bedeutungsinhalt eines als unveränderlich erfahrenen Objektes prägt sich als kodiertes Vorstellungsbild ein, das nun den kognitiven Kern bildet und Modifizierungen erfahren kann. Durch Vergleich mit diesem Vorstellungsbild lassen sich andere davon verschiedene Objekte unterscheiden. Ähnlichkeiten werden festgestellt und Differenzierungen können vorgenommen werden. Der kognitive Kern des Menschenbildes ist z.B. zunächst die Mutter. Ein solches Vorstellungsbild wird erweitert durch Interaktionen mit anderen Bezugspersonen. Differenzierungs- und Identifikationsmöglichkeiten des Kindes entwickeln sich.

Zugleich vollzieht sich das Bewußtwerden einer Beziehung zwischen dem als unveränderlich erfahrenen Sprachlaut „Mama“ und der mütterlich-weichen, angenehmen Person. Das Wort „Mama“ wird nun vom Kind als dasselbe Wort erkannt, obwohl es in verschiedenen Tonlagen und zu unterschiedlichen Zwecken gebraucht wird. Die Verbindung erlernter Sprachsymbole oder selbstgefundener Zeichensymbole ist daher immer ein In-Beziehung-Setzen des Symbols mit einem bereits erarbeiteten kognitiven Konzept über Bedeutungsinhalte. Je differenzierter der Bedeutungsinhalt einer solchen konzeptuellen Vorstellung ist, desto präziser kann das Symbol eingesetzt werden. Ein solcher Differenzierungsprozeß vollzieht sich im Laufe mehrerer Jahre.

Zu Beginn der Entwicklung begrifflicher Bedeutung besteht das kognitive Konzept aus einer Aneinanderreihung typischer Beispiele zu einem unscharfen Konglomerat typischer Merkmale, die im Gedächtnis gespeichert werden. Bullens betont, daß die Bedeutung der Begriffe bei Kindern nicht logisch-analytisch, sondern prototypisch-synthetisch im Gedächtnis repräsentiert sind (Bullens 1983, S. 149). In den Kinderzeichnungen drücken sich die prototypisch-synthetischen Wahrnehmungserfahrungen aus.

II.3. Das kognitive Konzept, gespiegelt in der Zeichnung

Kerschensteiners Untersuchungen erbrachten den Nachweis, daß Kinderzeichnungen nicht Abbildungen der wahrgenommenen Welt, sondern vielmehr Vorstellungs- und Gedächtnisleistungen sind. Kinder zeichnen einen Gegenstand nicht ab, selbst dann nicht, wenn er vor ihnen steht und sie dazu aufgefordert werden. Sie geben vielmehr ihr prototypisches kognitives Konzept von den Dingen wieder. Aus diesem Grund zeichnen Kinder die charakteristischen Merkmale der Gegenstände.

Kerschensteiner ließ in Münchener Grundschulen einen Mitschüler mit links-gewendetem Profil darstellen. Unter 1124 Schülern zeichneten mehr als 1/3 den Kopf dennoch „en face“ und mehr als die Hälfte der Kinder stellten nach einem sitzenden Modell einen stehenden Menschen dar. Daher prägte Luquet den Begriff des inneren Modells. Es ist die Vorstellung von dem zu zeichnenden Gegenstand und daher eine selbständige geistige Leistung des Kindes. Nach Luquet ist die Entwicklung des inneren Modells „... ein unbewußtes Verarbeiten der aus der Erfahrung stammenden Materialien, d.h., der durch das reale Objekt ... gelieferten und im Gedächtnis bewahrten Eindrücke“ (Luquet, in: Widlöcher 1974, S. 65).

Das „innere Modell“, z.B. vom Menschen, schiebt sich zwischen den Sehvorgang und die Zeichnung, und das Kind gibt dieses innere Modell wieder, das viel mehr mit Erfahrungen, Emotionen und selbst erarbeiteten Gedanken besetzt ist als jener Mitschüler, den es eigentlich zeichnen sollte. Viel später, mit zunehmender Reflexion über das Objekt und über die eigene Zeichnung, wird der Schüler in der Lage sein, das „innere Modell“, also seine Vorstellung vom Objekt, mit dem realen Objekt zu vergleichen. Auch *Lowenfeld* (1960, S. 118) erkennt, daß die zunehmende Distanz zum eigenen Selbst Voraussetzung ist für die Fähigkeit zum Abbilden. Auch er betont, daß bis zum 5. und 6. Lebensjahr visuelle Eindrücke in Kinderzeichnungen fast keine Beachtung finden.

Weil Kinderzeichnungen nicht Abbilder, sondern kognitive Leistungen sind, wurde die Zeichnung bereits von *Ziehen* 1889 zur Intelligenzprüfung eingesetzt. Zugleich ist die Zeichnung ein nicht zu unterschätzender Indikator für entwicklungsbedingte Reifungsprozesse kognitiver Natur. Anders als Sprache, die an unveränderliche kulturelle Symbole gebunden ist, läßt die Kinderzeichnung etwas von dem kognitiven Konzept des Kindes erkennen. Sprache führt immer dann zu Mißverständnissen, wenn die Kommunikanten den verwendeten Begriff mit unterschiedlichen Intentionen füllen oder ihn situationsabhängig mit divergierendem Erfahrungspotential interpretieren. Die Kinderzeichnung, die nur im Nacheinander des Linienziehens vollzogen werden kann, ist in hohem Maße geeignet, demjenigen, der sie zu lesen versteht, Mitteilungen über visuelle Eindrücke und ihre kognitive Verarbeitung zu machen. Andererseits ist die Zeichnung das Medium, mit dem die Kinder ihr Verständnis von der Welt klärend und handelnd erarbeiten können. Es gibt in der Vorpubertät kein vergleichbares Medium, bei dem kognitive Prozesse mit ähnlicher Konsequenz und Logik initiiert werden.

Darin liegt die Funktion der Kinderzeichnung und auch die des Kunstunterrichts, auf der Grundlage von Handlungen kognitive Konzepte zu klären.

III. Raumsituation in der Kindeszeichnung

Während der von Piaget benannten präoperationellen Phase, im Alter von etwa 18 Monaten bis 7 Jahren lassen sich in der Kinderzeichnung vielfältige Entwicklungsschritte nachweisen, in denen sich das Raumkonzept des Kindes klärt und in einem imaginären Raum auf seiner Zeichnung für den Betrachter nachvollziehbar wird. Zwar interessiert sich das Kind während dieser präoperationellen Phase noch nicht für die Leere zwischen den Dingen, im Gegenteil, die Entwicklung des kognitiven Konzeptes eines Herausgelösten, eines Einzelobjektes steht am Anfang des Reifeprozesses. Aber dieser Gegenstand muß immer auf eine Fläche gebannt werden und befindet sich in Nachbarschaft zu einem anderen Gegenstand.

Noch vor Schulantritt machen sich zunehmende Raumorientierungsverfahren in den Zeichnungen bemerkbar. Oben und unten, rechts und links ist in der Kinderzeichnung nachvollziehbar. Das Blatt wird nicht mehr gedreht, alle Figuren beziehen sich auf die untere Blattkante. Selbst wenn die Gegenstände noch verstreut auf dem Blatt schweben, beziehen sie sich eindeutig auf eine Richtung.

Im nächsten Entwicklungsschritt versucht das Kind zeilenartig seine Figuren so aufzurichten, daß alle auf der Blattkante oder einer selbst gezogenen Bodenlinie stehen können. Obwohl die gezeichneten Personen sich handelnd aufeinander beziehen, berühren sie sich nicht. Die Isolation der Einzelobjekte ist in der kognitiven Entwicklung begründet. Dem isolierenden Denken des Kindes, das etwa bis zum 2. Schuljahr überwiegend in Einzelteilen denkt und jeweils auf einen Aspekt zentriert ist, kommt das Zeichnen mehr entgegen. Erste bildhafte Darstellungen sind additiver Natur. Durch das additive Auflisten der Einzelbegriffe: Kopf, Hals, Bauch, Beine, Arme lassen sich visuelle Erfahrungen mit Hilfe von Kreisen und Linien zu einem Zeichen für einen Menschen zusammenfügen. In ungezählten Wiederholungen wird dieses Zeichen geklärt und eingeübt. Es wird zum Schema, das fast mechanisch aufs Papier gebracht werden kann. D.h. das Kind wiederholt seine selbstgefundenen Zeichenschemata für Mensch, Haus, Baum, Tier. Der Zeilenaufbau auf der selbstgezogenen Bodenlinie dominiert selbst in Malereien, die eine Figuration innerhalb eines Raumes erfordern. Der

Zirkusdirektor wird auf den Rand der Arena gestellt und das Arenenrund hochgeklappt, um die Mitteilung verständlich zu machen. Verdeckungen werden in der dritten Klasse geleistet. Dagegen sind Decksaufbauten und Fischkisten auf dem Kahn fassadenhaft aufgebaut, ohne Berücksichtigung einer zweiten und dritten Ansichtsseite, die notwendig wird, wenn ein Gegenstand körperhaft erscheinen soll.

Wenn Verdeckungen gemalt werden, bedeutet das offensichtlich nicht, daß der Schüler zugleich auch die Ausdehnung und den Standort des Gegenstandes oder der Personen bedenkt. Die Gegenstände kleben förmlich aufeinander. Piaget siedelt das Beziehungsdenken gegen Ende der Phase der konkreten Operationen und im Übergang zur Phase der formalen Operationen (etwa im 12. Lebensjahr) an. Raumwiedergabe ist in hohem Maße an die Fähigkeit gebunden, einen Gegenstand auf einen anderen zu beziehen.

Kunstpädagogischer Unterricht hat die Aufgabe, an geeigneten Themen solche Denkprozesse zu initiieren. Aus einer 3. Klasse, Landschule, erhielt ich diese Kindergeburtstagsbilder:

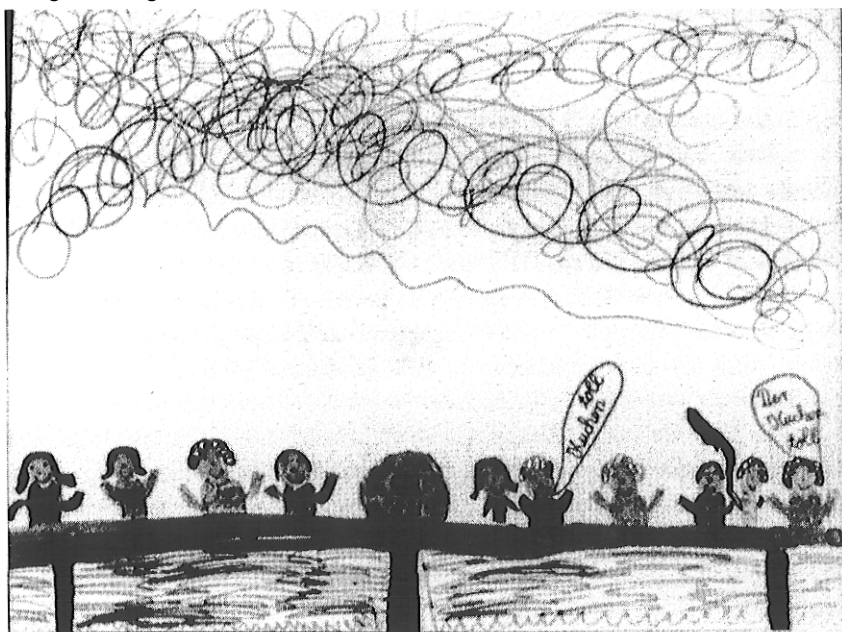


Abb. 6

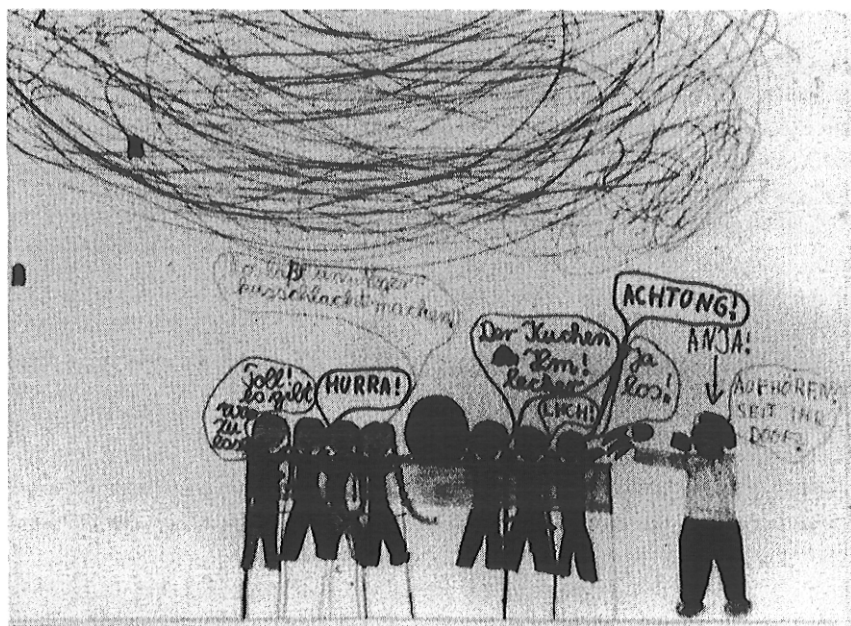


Abb. 7

Beide Lösungen, eine Geburtstagstorte mit schönen Dekorationen in aller Deutlichkeit zu zeigen, sind typisch für die Entwicklungsstufe der 3. Klasse. Das Kind klappt die Torte in die Höhe und zeigt sie in Draufsicht, während die übrigen Objekte von der Seitenansicht gezeigt werden. Solche Klappungen - Meyers nennt sie Ausrichtungen - wurden bereits von *K Bühler* „orthoskopische“ Gestalten, auch 'gewisse ausgezeichnete Grundansichten' genannt. Dieses Phänomen ist in der Literatur häufig diskutiert worden. *W. Ebers* (1967, S. 65) betont, daß vom Kind die verschiedenen Ansichtsseiten durch den Wechsel des Blickpunktes gar nicht bemerkt werden. Es verwirkliche nicht Sichtweisen, die von einem bestimmten Blickpunkt aus entwickelt werden, sondern unterschiedliche Erfahrungen, die es zum Beispiel beim Kindergeburtstag einmal als „eintretendes“, als auf den Kuchen blickendes und als „auf dem Stuhl sitzendes Kind“ gemacht hat. All diese Erfahrungen finden Eingang in eine Zeichnung. Das macht deutlich, daß eine solche Darstellung kein eidetisches Abbild einer Situation ist und zum anderen, daß komplexe Raumerfahrungen und Raumkonzepte in die

Darstellung einfließen, ohne daß sie vom Zeichner je einzeln analysiert und in Beziehung zum benachbarten Gegenstand gebracht werden. Additiv wird ein Symbol nach dem anderen gesetzt. Obwohl Beobachtungen in die bildliche Darstellung einfließen, werden keine Ansichtsseiten gezeigt, sondern die Vorstellung von einem herrlichen Kuchen in seiner charakteristischen oder orthoskopischen Form, die auch als Zeichensymbol jedermann zugänglich ist.

Zwar suggeriert die obere Bildlösung eine räumliche Auffassung im Sinne von verdeckt gedachten Gestalten, doch hier handelt es sich um das Weglassen von Formteilen. Solche Lösungen deuten auf Wahrnehmungserfahrungen hin. Wenn ein Kind gleichaltrigen Mitschülern am Tisch gegenüber sitzt, sieht es nur deren Oberkörper. Es kann noch keine Distanz zur eigenen Zeichnung gewinnen.

Im anderen Bild hat das Mädchen der dritten Klasse versucht, die Oberkörper, die durch den Tisch verdeckt sind, durch einen Filzstiftkiller auszulöschen. Hier liegen eindeutige Versuche vor, die visuellen Erfahrungen einer Verdeckung auch bildwirksam werden zu lassen. Diesmal hat das Kind noch nicht daran gedacht, im Bereich der Tischplatte die Körper von vorneherein auszusparen. Aber die Erfahrungen mit der vergeblichen Retusche werden dazu beitragen, daß dieses Kind bei weiteren ähnlichen Lösungen versuchen wird, vor auszuplanen, wie ein solches Darstellungsproblem zu lösen sei.

An solchen schematischen Raumkonzepten halten Kinder solange fest, bis assimulatorisch aufgenommene neue Erfahrungen über das Vor- und Hintereinander von Objekten dazu führen, daß bisherige imaginäre Raumschemata neu bedacht werden müssen. Akkomodationsprozesse werden wirksam, wenn Kinder sich von bisherigen Raumdarstellungen distanzieren und versuchen, Verdeckungen vorzunehmen. Vorausgeplante Verdeckungen sind Anzeichen für ein hohes Reifestadium und auch dafür, daß der Übergang zur Erwachsenenzeichnung vollzogen wird. In einer 6. Klasse bilden sich für den Begriff „dahinter“ sowohl Bildlösungen, in denen die Objekte nebeneinander aufgereiht werden, als auch solche, die eine vorausgeplante Verdeckung erkennen lassen.

Literatur

- Bullens, Hendrik: Begriffsentwicklung in der Kindheit als Aufbau kognitiver Strukturen: Forschungskonzepte und Ontogenese. München 1983 (Diss.)
- Ebert, Wilhelm: Zum bildnerischen Verhalten des Kindes im Vor- und Grundschulalter. Ratingen 1967
- Lowenfeld, Victor: Vom Wesen schöpferischen Gestaltens. Frankfurt /M. 1960
- Luquet, G.-H.: Les dessins enfantins. Neuchatel/Schweiz 1967, Erstauflage 1927
- Piaget, Jean/Inhelder, Bärbel: Die Entwicklung des räumlichen Denkens beim Kinde. Stuttgart 1971
- Widlöcher, Daniel: Was eine Kinderzeichnung verrät. München 1974
- Wittling, Werner: Einführung in die Psychologie der Wahrnehmung. Hamburg 1976

Prof. Dr. Helga John-Winde
Schillstr. 100
8900 Augsburg

Spontangesänge von Kindern zu Bildern

KARL GRAML

*Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.): Musik und Bildende Kunst. - Essen: Die Blaue Eule 1990.
(Musikpädagogische Forschung, Band 10)*

„Als Kind war ich das, was man heute mit „äußerst kreativ“ bezeichnen würde. In den Bereichen Basteln, Handarbeiten, in sprachlichen Dingen (z.B. Gedichte oder Erzählungen erfinden) hatte ich immer wieder neue, oft etwas ausgefallene Ideen. Ich wurde für das, was ich hervorbrachte, immer wieder gelobt und oft anderen Kindern als Beispiel präsentiert. Nur wenn es um Musik ging, war das anders. Ich war, wie auch in anderen Dingen, selten bereit, Vorgegebenes nachzuahmen (also nachsingen oder nachspielen auf Instrumenten). Doch hier wurde mir immer vorgehalten: „Du singst falsch!“ oder „Du spielst falsch!“ oder „Du bist aber unmusikalisch“ usw. - Überall durfte ich also meine Phantasie spielen lassen, nur nicht in der Musik. Das habe ich nie begriffen. So kam es, daß ich mich um Musik eigentlich nicht mehr kümmerte.“

Im Bericht einer Studentin über ihren „musikalischen Lebenslauf“ (Graml 1985, S. 119) werden zwei Phänomene sehr eindrucksvoll angesprochen: Ausgerechnet im Bereich der Musik wird das Erfinden, das Selbermachen, von Eltern und Lehrern häufig nicht anerkannt; „die Kinder sollen etwas Richtiges lernen ...“, hört man nicht selten auch von musikalisch ausgebildeten Eltern. Die frustrierende Wirkung der Aussagen „Du singst falsch“, „Du bist unmusikalisch!“ ist leider in vielen Berichten beschrieben (Graml/Reckziegel 1982, S. 232). Das Nachsingenkönnen wird nach wie vor als wichtigstes Kriterium der Musikalität bewertet (Grams 1971). Nachsingen und Nachspielen ist jedoch kein Gegensatz zum freien Singen und Spielen, beide Fähigkeiten ergänzen sich.

Es ist nachgewiesen, daß sich Erwachsene weit in die Kindheit zurück erinnern, wenn ihr Singvermögen, ihr musikalisches Ausdrucksbedürfnis von Eltern oder anderen Personen in Frage gestellt wurde. Andererseits ist interessant, daß sich Erwachsene so gut wie nicht mehr an ihre reiche Phantasie erinnern, die sprachlich und musikalisch in Spontangesängen ihren Ausdruck fand.

Da wir Tonbandaufnahmen von Spontangesängen schon aus den 60er Jahren haben, können mehrere der damals Vier- bis Sechsjährigen, nunmehr Erwachsenen, die selbst die Aufnahmen nicht besitzen und auch noch nie gehört haben, ihre damaligen Gesänge anhören und beurteilen. Meist herrscht große Verwunderung über die damaligen Einfälle. Ein Beispiel: Bärbel Sch. sang mit 4 Jahren 10 Monaten zu den Bildern des Butzemann-Liederbuches (Mainz). Inzwischen

ist sie verheiratete Theologin (vgl. Graml 1974, S. 143). Als ich ihr vor einigen Jahren ihre Improvisationen auf Kassette zusandte, ohne Bilderbuch, schrieb sie mir später folgendes (Ausschnitt): „Es war sehr interessant für mich, diese Aufnahmen zu hören, und es hat mir auch großes Vergnügen bereitet. In der Zwischenzeit habe ich auch von Tante Ulrike das Bilderbuch dazu geliehen bekommen. Ich hatte die Kassette schon einmal gehört, bevor ich das Buch dazu hatte, und mir fiel auf, daß ich mir die Bilder, nach dem, was ich damals gesungen habe, und nach meiner allerdings nur sehr undeutlichen Erinnerung an das Buch, viel bunter und detaillierter vorgestellt hatte, als sie in Wirklichkeit sind.“ Die im Brief zitierte Tante von Bärbel, die Studentin Ulrike Schairer, hat 1968 im Rahmen einer Studie diese Tonbandaufnahmen gemacht - meines Wissens der erste Versuch, Spontangesänge von Kindern nach Bildern gezielt zu motivieren und aufzuzeichnen (vgl. Anm. 1).

Zitat aus dieser Arbeit: „Es hat sich im Verlauf der Analysen immer mehr herausgestellt, daß die melodischen Strukturen, die Werner (1917), Nestele (1930) und Metzler (1962) für das vorschulpflichtige Alter ansetzen, nämlich Gleitmelodik und chordische Struktur, den Improvisationen dieses Kindes nicht gerecht werden. Es hat sich gezeigt, daß die Strukturen, die jeweils einer bestimmten Entwicklungsstufe zugeordnet wurden, alle mehr oder weniger stark durchdringend, gleichzeitig auftreten. Woran dies liegt, vermag ich nicht zu sagen, da dieses Kind auch eine Ausnahme darstellen kann.“ Bärbel ist in diesem Punkt keine Ausnahme, sie ist allerdings ein Sonderfall an Einfallsreichtum,

Die Feststellung von Ulrike Schairer stimmt mit den Erfahrungen überein, die ich schon vorher mit meinen eigenen Kindern gemacht habe. Die zahlreichen Aufnahmen von Spontangesängen nach Bildern, die später gemacht wurden, bestätigen diese Beobachtung.

Wir haben eine Sammlung von über 2000 Aufnahmen mit Spontangesängen von Kindern, mindestens 97 % davon stammen von Studierenden oder ehemaligen Studierenden. Ein Beispiel dafür, wie gerne Kinder eigene Lieder erfinden, obwohl Erwachsene das meist gar nicht schätzen: Brunhilde Albrecht machte Aufnahmen von 22 Kindern in einem Kindergarten (vgl. Anm. 1), Das erbrachte 432 Spontangesänge zu Bildern, darunter waren nur 52 Liedreproduktionen, ausgelöst durch Bilder, die bekannte Lieder assoziieren, wie „Alle meine Entchen“, „Fuchs du hast die Gans gestohlen“. - Kein Kind war dabei, das nur Lieder reproduziert hat. Natürlich geht die Skala der textlichen und musikalischen Einfälle vom Einfachsten bis zum Staunenswerten. Ich möchte zu diesem Punkt *Rolf*

Oerter zitieren, der in seinem Buch „Psychologie des Denkens“ schreibt: „Wir verstehen Kreativität nicht als etwas Außerordentliches, sondern als Merkmalskomplex, der jedem Individuum in stärkerer oder schwächerer Ausprägung zukommt. Die Analyse der kreativen Persönlichkeit wird sich demgemäß nicht mit extrem seltenen Fällen befassen, sondern sich auf solche Persönlichkeitsmerkmale konzentrieren, die in mehr oder minder starker Ausprägung bei jedem anzutreffen sind“ (Oerter 1971, S. 348).

Als Beispiel musikalischer Kreativität interpretiert Oerter im gleichen Buch eine vokale Improvisation der kleinen Eva-Maria, der Tochter des Referenten. (Evi holte sich aus dem Bücherregal Liederbücher mit Bildern und erfand eigene Texte und Melodien. Die frühesten Aufnahmen wurden im Alter von 3 Jahren und 4 Monaten gemacht.)

„Ein ganz andersartiges Beispiel sei aus dem Sektor sprachlich-musikalischen Verhaltens angeführt. Ein Mädchen im Alter von 3;7 Jahren singt auf einem Schaukelpferd sitzend beim Betrachten eines Bildes, auf dem zwei Kinder mit brennenden Laternen zu sehen sind: Alle Kinder ham a Lichtl. Dieser Text bleibt unverändert über sämtliche Improvisationsversuche (Bsp. 1). Die musikalische Gestaltung wird im folgenden 'sachimmanent', also als musikalische Form, und nicht psychologisch beschrieben. Nach einer 'Introduktion', in der zwei rhythmische Möglichkeiten erprobt werden (Achtel und Sechzehntel, wobei die Schreibweise natürlich willkürlich ist), entscheidet sich das Kind für die raschere Bewegung. Es zeichnet sich andeutungsweise eine a-b-a-b-Form ab (in Abb. 1 durch Klammern gekennzeichnet), wobei die Melodiephrasen b aus der Tonfolge a hervorgehen. Danach beginnt ein neuer Versuch, der einem langsamen Satz vergleichbar ist. Die sprachliche Komponente wird ebenfalls variiert ('alle, alle ...'). Schließlich erfolgt ein Taktwechsel. Das Kind singt nun wieder rascher im Dreiertakt und benutzt zusätzliches motivisches Material, das es schon ganz am Anfang einmal produziert hat (doppelt so langsam in der 'Introduktion'). Man kann regelrecht von einem dritten Satz sprechen. Damit zeigen sich im Ansatz einige wesentliche Formmerkmale der abendländischen Musik in der kindlichen Improvisation. Die Reichhaltigkeit kindlicher Improvisation wird durch Material belegt, das vom Arbeitskreis 'Untersuchungen zur Frage der musikalischen Begabung' an der Pädagogischen Hochschule Augsburg (Leitung: Stud.-Dir. Graml) gesammelt wurde“ (S. 354 f.)

The musical score is written on seven staves in 2/4 time. It includes tempo markings such as $\text{♩} = \text{ca. } 52$, $\text{♩} = 48$, $\text{♩} = 52$, and $\text{♩} = 46$. The lyrics are: "Alle Kinder ham a Lichtl, alle Kinder ... alle Kinder ham a Lichtl, alle Kinder ham a Lichtl, alle Kinder ham a Lichtl, alle Kinder ham a Lichtl, alle Kinder ham a Lichtl, al-le, al-le, al-le, alle Kinder ham a Lichtl, alle Kinder ham a Lichtl, al le al le Kinder. ham a Lichtl, alle Kinder (allmählich wieder $\text{♩} = 52$) ham a Lichtl, alle Kinder ham a Lichtl, alle Kinder ham a Lichtl, alle Kinder ham a Lichtl, alle Kinder ham a Lichtl." The score is divided into sections labeled I, II, (a), and (b). There are also tempo markings for $\text{♩} = 48$ and $\text{♩} = 52$ at the beginning of the second and third staves respectively.

$\text{♩} = \text{ca. } 52$ — — + + I
 Alle Kinder ham a Lichtl, alle Kinder ... alle Kinder ham a Lichtl,
 a b
 alle Kinder ham a Lichtl, alle Kinder ham a Lichtl, alle Kinder ham a Lichtl,
 (a) (b)
 alle Kinder ham a Lichtl, alle Kinder ham a Lichtl, alle Kinder ham a Lichtl,
 II $\text{♩} = 48$ $\text{♩} = 52$ +
 alle Kinder ham a Lichtl, al-le, al-le, al-le, alle Kinder ham a Lichtl,
 $\text{♩} = 46$
 alle Kinder ham a Lichtl, al le al le Kinder. ham a Lichtl, alle Kinder
 (allmählich wieder $\text{♩} = 52$)
 ham a Lichtl, alle Kinder ham a Lichtl, alle Kinder ham a Lichtl,
 alle Kinder ham a Lichtl, alle Kinder ham a Lichtl, alle Kinder ham a Lichtl,

III $\text{♩} = 54-63$

alle Kinder ham a Lichtl, alle Kinder ham a Licht, alle Kinder ham a Licht,

alle Kinder ham a Licht, alle Kinder ham a Licht, alle Kinder ham a Licht,

alle Kinder ham a Licht, alle Kinder ham a Lichtl, alle Kinder ham a Lichtl,

alle Kinder ham a Lichtl, al-le ...

Zeichen: + Erhöhung bis zum einem Viertelton

- Vertiefung bis zu einem Viertelton

↙ Tonansatz von unten

↘ Tonansatz von oben

~~~~ Gleiten oder Vibrato in der notierten Höhe

Anmerkung: Die Schreibweise in herkömmlicher Notenschrift ist ein Provisorium. Gegenwärtig wird nach besseren Möglichkeiten objektiverer Registrierung gesucht.

Interessant ist das Ausprobieren und Durchspielen von Möglichkeiten, melodisch und rhythmisch. Z.B.: Alle Kinder ..., alle Kinder ..., alle Kinder ham a Lichtl, alle Kinder ham a Lichtl. Völlig freie Verwendung des Tonmaterials: Dur- und Moll-Motive; chromatikähnliche Folgen; kleinste Tonabstände, die nichts mit unserer Toneinteilung zu tun haben und nicht darstellbar sind; ausgefallene Intervalle. Das alles wird vom Kind selbstverständlich nicht in diesem Sinn empfunden und erfaßt, ebensowenig wie die Ansätze, die sich vom Formalen her ergeben durch Tempo- und Taktwechsel. Was hat es da zu sagen, daß das Mädchen oft, wie man so sagt „unrein“ singt. Das Kind gebraucht den Tonraum völlig frei. Wir können nicht ausschließen, daß sich Kinder oft eigene Kategorien und



Systeme zurecht legen und erproben. Auf jeden Fall ist es ein Irrtum, zu glauben, man könne sich nur in unserer Ganz- und Halbtonordnung musikalisch ausdrücken. Es ist unsinnig, Abweichungen davon als „falsch“ zu bezeichnen. Was soll daran falsch sein? Kinder können nicht falsch singen, genausowenig, wie sie falsch zeichnen oder „falsch Sand spielen“ können.

Mit 5 Jahren improvisiert Evi im Dur-Raum. Als Beispiel (Bsp. 2) ein Lied zu einem Bild mit tanzenden Mäusen. Es ist eines von ca. 30 Liedern, die sie beim Durchblättern des Liederbuches nacheinander aus dem Stegreif gesungen hat, immer mit neuen Melodien. Sie liegen als Tonbandaufnahmen vor.



## Bsp. 2

Bei unseren Untersuchungen zur Hör- und Singfähigkeit des Schulanfängers (Graml/Suttner 1976, S. 93 ff.) war auch das freie Singen zu Bildern einbezogen, in manchen Klassen wurden über 100 Liedimprovisationen aufgenommen. Das freie Singen zu Bildern ist deshalb interessant, weil weder musikalisch noch sprachlich etwas vorgegeben ist. Das Bild läßt dem Kind sprachlich und musikalisch völlige Freiheit, anders als bei der Methode, auf einen vorgegebenen Text eine Melodie erfinden zu lassen (vgl. Fritz Metzler und Robert Wagner).

Die nun folgenden Tonbeispiele (in Verbindung mit Dias oder Video-Aufnahmen) sind nicht nach der „Qualität“ ausgewählt, sondern nach der Vielfalt von Möglichkeiten sprachlicher und musikalischer Darstellung, Phantasie und Beobachtungsgabe (Anm. 2). Vor einigen Jahren fiel bei einer Schulmusikertagung ein Ausspruch (dem Sinne nach): In der ersten Klasse fangen wir in der Musik beim Nullpunkt an. - Was die Phantasie betrifft, so ist nicht auszuschließen, daß während der Schulzeit die Phantasie der Kinder auf den Nullpunkt kommt.

Einige Beispiele von Liedtexten der Schulanfänger zum Bild „Hänschen klein“ (in Wirklichkeit farbig und größer) mögen zeigen, was Bilder bei Kindern an Vorstellungen auslösen, bzw. was Kinder in die Bilder hineinsehen. Mitschnausschnitte aus dem Jahr 1974 zeigen, daß auch in der Schule, im Klassenunterricht phantasievoll nach Bildern improvisiert werden kann.



### Hänschen klein geht allein

1. Hänschen klein geht al - lein in die wei - te Welt hin - out,  
 Stock und Hut steht ihm gut, ist ganz wohlg - mut,  
 a - ber Mut - ter wei - net sehr, hat ja nun kein Hänschen mehr.  
 „Wünsch dir Glück.“ sagt ihr Blick, „Keh! nur bald zu - - nicht!“

2. Sieben Jahr, trüb und klar,  
 Hänschen in der Fremde war,  
 da besinnt sich das Kind,  
 eilet heim geschwind.  
 Doch nun ist's kein Hänschen mehr,  
 nein, ein großer Hans ist er,  
 braun gebrannt Stirn und Hand,  
 wird er wohl erkannt?

3. Eins, zwei, drei gehn vorbei,  
 wissen nicht, wer das wohl sei,  
 Schwester spricht: „Welch Gesicht“,  
 kennt den Bruder nicht.  
 Doch da kommt sein Mutterlein,  
 schaut ihm kaum ins Aug' hinein,  
 spricht sie schon: „Hans, mein Sohn,  
 grüß dich Gott, mein Sohn!“

Ursula: *Einfache Bildbeschreibung: Ich sehe ...*

Ich sehe einen Bub  
eine Wiese und viele Blumen  
ein Haus und einen kleinen Baum

Panarenbia: *identifiziert sich mit der Person auf dem Bild*

Ei, ei, was sah ich da?  
Ein Häuslein und Fensterlein  
und ich pflücke Blumen, wenn es mir gefällt (gekürzt)  
(Oh wie schwer ist das Säcklein  
ich tu es ab, ich tu es ab)

Christian: *Farben spielen bei Bildbeschreibungen eine große Rolle*

Bunte, bunte Blumen sind auch noch auf der Wiese  
und der Baum, der hatte einen schwarzen Stengel  
und der Riese sahe blau aus  
und die Schuhe waren schwarz  
und der Stock war schwarz  
und der Sack, der war rot mit gelben Pünktchen  
eine Feder hat der Riese auf dem Hut gehabt  
mit gelb und rot und weißem Rand am Hut  
blau hat der Hut ausgesehen  
schwarz haben die Haare ausgesehen (Ausschnitt)

Daniela: *Was ist in dem Haus, in dem Baum, in dem Sack ...?*

... und in den Bergen ist es schön, und da ist es ...  
In den Bergen is so schön  
und da ist ein Häuslein, wer könnte da drin wohnen?  
Vielleicht, vielleicht ein kleines Mütterlein  
Wie alt, wie alt?

Vielleicht zwanzighundert Jahr  
und wenn und wenn  
dann sag ich Grüß Gott  
mein Mütterchen, mein Mütterchen  
ho ho ho ho ho ho...  
und der Bauer, der hat ein blaues Hütchen  
mit einem gelben Streifen  
und hat ein Rucksäcklein am Stock, hm hm  
Der Bauer hat braune schwarze Haare  
er hat rote Bäcklein und er hatte rote Augelein  
Er hatte ein blaues Jäckchen mit ei m  
... er hatte ein blaues Jäcklein mit ei m ...  
mit ei m Bündchen Hose.  
Das war ein Gürtel, ein gelber Gürtel war es.  
In dem roten Sack war drin:  
sechzehn Kartoffeln und zwei Zwiebeln und -  
rote Bäckchen hat der Bauer, der Bauer, Bauer  
Er hatte einen gelben Halsband  
rote Schuhe, nein, schwarze Schuhe  
blaues Jäckchen mit gelben Pünktlein drin  
und noch ein rotes Federchen am Hütchen.  
Wer könnte nur in dem Baum wohnen?  
Vielleicht ein Vögel-Vögelein,  
vielleicht vielleicht ein Spechtchen, vielleicht, vielleicht vielleicht  
ein Spatz, ein Spatz, ein Spatz.  
Vielleicht, vielleicht ein Blümchen mit ganz grün.  
und und und - wer wohnt nur da drin?  
Vielleicht ein Blümchen, vielleicht ein Specht  
vielleicht eine Amsel, vielleicht ein, ein ...  
vielleicht frißt manchmal eine Giraffe.  
Vielleicht wohnt in dem Häuslein eine alte Oma  
und das Omachen soll Betti heißen  
und sie hat ein Kindchen  
Kind das ist fuchzehn, und sie wohnen auf dem Land  
und ho ho und ho ho  
und sie ham ein Fensterchen in dem Dache drinnen  
ham ein schwarzes Kaminkehrchen, bu bu, bu bu

Wer könnte in dem Grase wohnen?  
Vielleicht eine Biene, vielleicht eine Amsel, vielleicht eine Wespe.  
Vielleicht hat die Wespe in den Blumen den Honig draus gemacht  
Honig draus gemacht  
Und die Vöglein freuen sich so gern und gut, so gern und gut  
und hoppalitado und hoppalatalo (Ausschnitte)

Kerstin: *Wandern*

Wanderer, der zieht durch die Länder  
Er zieht durch alle Länder  
hat hinten einen dicken Rucksack  
Der Rucksack hat viel Sachen in sich  
Er wandert über Stock und Stein  
Ach plötzlich sah er eine Stadt  
da dank [dacht?] sich er, mitten im dunkelen Bäumenwald  
danach kann doch keine Stadt kommen  
Aber doch, da kam eine Stadt

Philipp: *Bergsteigen, Sprechgesang*

Da ging ein Mann zum Bergsteigen,  
da hatte er ein Seil  
da wußt er nicht, wo er das Seil anhängen sollte  
Oben sah er ein Haus  
da schlingte er das Seil auf den Kamin und zog sich rauf  
dann stieg er auf das Dach mit dem Seil  
und wollte Brotzeit machen auf dem Dach  
Dann flieg, dann flag, dann flog seine Brotzeit in Kamin rein  
und kommt dann oben wieder raus  
Da mußte er auch rein, da war er ganz schwarz  
Na konnte er nicht mehr runter und konnte nichts mehr essen und  
nichts mehr trinken

Andreas:

Der Bauer hatte seine Bäurin im Haus  
Dann kam die Bäuerin heraus und pflückte so viel Blumen  
daß kein einziges Blümchen auf dem Gras mehr war  
und der Bauer freut sich nicht, er schimpfte sie  
und sie steckte sie in die Blumenvas, ei so schön sah's aus  
Der Bauer hat sich doch ein bißchen geärgert  
aber es freute sich durch Blumen und die Blumen freuten sich  
ja, daß sie im Wasser warn, ja daß sie im Wasser warn  
sie freuten sich und hatten am nächsten Tag schon alles ausgetrunken  
und die Bäuerin war traurig, weil sie schon so viel getrunken haben  
und sie mußte wieder arbeiten  
die hat grad so schön geschlafen  
und der Bauer ging hinaus  
pflückte so viel Blumen mit Äpfeln zusammen  
und die Bäuerin kochte ein Mus dazu  
und sie hatten ein kleines Hündchen  
es lief immer im Haus herum  
und sie hatten einen winzigen Garten  
aber der Hund konnte grad noch raus  
wenn er nicht rauskommt, war er ja traurig  
Einmal kam ein alter Wanderer auf das Häuschen zu  
auf das Bauernhaus, war so schön  
und er war jetzt müde  
und die Bäuerin macht auf  
und er durfte bei ihnen übernachten im Bett  
UND ES WAR SO SCHÖN

*Anmerkungen:*

1. *Unveröffentlichte Arbeiten zum Thema Spontangesänge:*

- U. Schairer: Liedimprovisationen von vorschulpflichtigen Kindern, 1968
- B. Albrecht: Liedimprovisationen von 4-6-Jährigen, 1969
- G. Birle: Liedimprovisationen von 4-6jährigen Kindern zu Bildern, 1973

I. Lang: Über das freie Singen nach Bildern in einer 1. Grundschulklasse, 1978

Chr. Bührke: Liedimprovisationen von Vorschulkindern nach schwarz-weißen und bunten Bildern, 1978

I. Baudenbacher: Vokale Improvisationen von Kindern im Grundschulalter. Über die Motivierung zum freien Singen nach Bildern, 1979

2. *Beispiele aus der Zusammenstellung von Spontangesängen auf der AMPF-Ausstellung 1988 in Karlsruhe*

*Literatur*

Graml, K.: Erfahrungen mit Musik im Kindes- und Jugendalter in der Erinnerung Erwachsener. Teilergebnisse einer Auswertung von 600 Berichten, in: Musikpädagogische Forschung Bd. 6: Umgang mit Musik, Laaber 1985, S. 119 ff.

Graml, K./Reckziegel, W.: Die Einstellung zur Musik und zum Musikunterricht, Mainz 1982

Graml, K./Suttner, K.: Zur Hör- und Singfähigkeit des Schulanfängers, in: „Schule ohne Musik?“ Vorträge der elften Bundesschulmusikwoche Düsseldorf 1976, S. 93-107

Graml, K.: Musik im 1. Schuljahr Impulse für kognitives Erfassen und kreatives Gestalten, in: Musik und Individuum. Vorträge der zehnten Bundesschulmusikwoche in München, Mainz 1974, S. 143 ff.

Graml, K.: Keine Chance für musikalisch Unbegabte? Vorurteile, Hindernisse, Störungen bei der Entwicklung musikalischer Fähigkeiten, in: Schulreport 1971/3, München

Oerter, R.: Psychologie des Denkens, Donauwörth 1972

Prof. Karl Graml  
Schillstr. 100  
8900 Augsburg

# **Seerosen-Bilder und Schritte im Schnee**

## **Strukturelle Analogien zwischen Bildern und Musik als Weg einer Annäherung an den musikalischen Impressionismus**

GÜNTER KLEINEN

*Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.): Musik und Bildende Kunst. - Essen: Die Blaue Eule 1990.  
(Musikpädagogische Forschung. Band 10)*

### *1. Absichten und Voraussetzungen*

Die „Seerosenbilder“ sind eine Serie von über 270 Ölbildern. Als Vorlage legte der Maler *Claude Monet* in seinem Garten in Giverny eigens einen Teich an und bepflanzte ihn mit verschiedenen Arten von Seerosen. Während der letzten Lebensjahre, immerhin mehr als zwei Jahrzehnte lang, von 1899 bis 1926, malte Monet ausschließlich Seerosenbilder. Sie sind also kein Gelegenheitsthema, sondern standen über einen erheblichen Zeitraum hinweg im Mittelpunkt seines Schaffens.

Die „Schritte im Schnee“ von *Claude Debussy* sind das 6. Stück im 1. Buch der zwei mal zwölf *Préludes*. Zyklisch ist also nur der Zusammenhang, in dem das *Prélude* erscheint. Ein inhaltlicher Zusammenhang zu den Seerosenbildern besteht nicht.

Hinter dem Versuch, zwei Kunstwerke, die ausdrücklich in keinerlei inhaltlichem Zusammenhang stehen, aufeinander zu beziehen, steht eine Absicht: Ich möchte die Illusion vermeiden, Bild und Musik seien problemlos zusammenzubringen; und ich kritisiere die wohlfeilen Versuche, Bilder und Musikwerke mit vordergründigen und eher zufälligen Übereinstimmungen gegenseitig zu interpretieren. Beispielsweise halte ich Versuche, Monets im wahrsten Sinne des Wortes epochemachendes Werk von 1872 „*Impression - Soleil levant*“ mit Debussys „*Nuages*“ gleichzusetzen oder zwischen einem Bild wie „*Kathedrale von Rouen, die Fassade bei Sonnenaufgang*“ von 1894 und Debussys „*La Cathédrale engloutie*“ („die versunkene Kathedrale“) eine nicht hinterfragte Beziehung zu unterstellen, für Nonsense. Solche didaktisch motivierten Versuche (vgl. z.B. Mayer-Rosa 1972 und Werner-Jensen 1977) vermitteln leicht das Gefühl, mit der Nebeneinanderstellung entsteünde so etwas wie ein Verständnis von Bild und Musik. Die Problematik der hierbei vermittelten Illusion ist allzu offenkundig.



Dennoch kann die Bemühung, inhaltlichen und strukturellen Korrespondenzen nachzuspüren, lohnend sein; denn sowohl bei Monets Bildern als auch bei Debussys Musik ist die jeweilige „Vorlage“ wesentlich weniger wichtig als die Bedeutung, die Bild bzw. Musik für den Betrachter annehmen, als das, was Bild und Musik im Rezipienten anklingen lassen. Hintergrund hierfür ist der um die Jahrhundertmitte artikulierte Denkansatz des französischen Symbolismus. *Charles Baudelaire* beeindruckte mit seiner Correspondance-Theorie Monet und Debussy ähnlich intensiv. Debussys 4. Prélude trägt bezeichnenderweise als Nachsatz eine Zeile aus Baudelaire's Gedicht „Harmonie du soir“: „Les Bons et les parfums tournent dans l'air du soir“ (Baudelaire S. 94). Als zentrales Bekenntnis des literarischen Symbolismus, an den der malerische und der musikalische Impressionismus anknüpfen, mag das Sonett „Correspondances“ betrachtet werden. Darin findet sich die programmatische Zeile: „... der Mensch durch Wälder von Symbolen zieht ...“ (Baudelaire S. 18) - die Natur liefert sozusagen das Vokabular für die Imagination des Künstlers.

Die Ganzheit aus Eindrücken unterschiedlicher Sinne, in der Psychologie gemeinhin als Synästhesie bezeichnet, gibt den Sachverhalt nur unzureichend wieder; er muß aus den geistigen Bewegungen im Frankreich des 19. Jahrhunderts erklärt werden. Auch die Interpretation der Musik im Sinne der Programmmusik greift zu kurz. Denn nicht Imitation oder Nachahmung der Natur ist die Absicht - und hierin liegt das stärkste Argument gegen die vorhin kritisierten Didaktikversuche -, sondern die Schöpfung eines völlig Neuen aus der Einbildungskraft. „Sie zerlegt das Geschaffene in seine Bestandteile und erschafft aus den angehäuften Materialien und Regeln, deren Ursprung im tiefsten Innern der Seele zu finden ist, eine neue Welt; sie reduziert die Wahrnehmung des Neuen.“ (Charles Baudelaire im Salon de 1859, zitiert nach Baudelaire, S. 486) - Ich werde auf den von Baudelaire konzipierten Ansatz des Symbolismus im Vergleich der beiden Werke noch einmal zurückkommen.

## 2. *Hypothese*

Bei der Analyse und Interpretation impressionistischer Musikwerke bieten sich zwei Wege an:

1. Man widmet sich inhaltlichen Themen wie „Glocken“, „Meer“ oder „Wolken“ und analysiert die musikalischen Mittel, eruiert in der Musik

die Wahrnehmung des Neuen, spürt dem nach, was die Musik in uns anklängen läßt.

2. Man untersucht strukturelle Analogien; bei dieser Herangehensweise ist eine gemeinsame Thematik nicht notwendig.

Zu Weg 2 folgende These: Verfolgt man beim Vergleich von Bildern und Musik strukturelle Analogien, so kann es gelingen, sehr nahe an Ursprung und Intention der Werke heranzukommen, einen Zugang zum „Wald von Symbolen“ zu gewinnen; zugleich entgeht man der Gefahr einer vordergründigen Interpretation, in der man meint, mit der Benennung des programmatischen Sujets sei das Werk verstanden, was ich für einen didaktisierenden Kurzschluß halte.

Inhaltliche Korrespondenzen gibt es über die verschiedenen Ausdrucksmedien und die wechselnden Sujets hinweg, sie haben letztlich mit Subjektivität und Innerlichkeit der Künstler und der Rezipienten zu tun. Positiv zu bewertende Beispiele für einen auf inhaltlichen Korrespondenzen basierenden, didaktisch orientierten Weg gibt Ludwig Duncker (1982, 1987) mit seinen „Grenzüberschreitungen“, bei denen Bilder Zugänge zur Musik eröffnen.

### 3. *Analyse und Interpretation der „Schritte im Schnee“*

#### 3.1 *Zur Semantik:*

Wenn auch der Komponist durch das Hintanstellen der inhaltlichen Titel der „Préludes“ verdeutlichen wollte, daß seine Hinweise keine absolute Geltung beanspruchen, so geben die textlichen Ergänzungen zu den Noten doch Licht und durchgängige inhaltliche Perspektive an. Dies gilt auch für das 6. Prélude „... Des pas sur la neige“. Von Bewegungsart, Tempo und Ausdruck her steht es in deutlichem Kontrast zum vorausgehenden „... Les collines d'Anacapri“ (Grundtempo Vif, viele Tempowechsel, ) und zum nachfolgenden „... Ce qu'a vu le vent d'Ouest“ (Animé et tumultueux).

Die „Schritte im Schnee“ tragen am Beginn die Vortragsbezeichnung „Traurig und langsam“. Das erste, das ganze Stück durchziehende Motiv trägt einen sprachlichen Kommentar: „Dieser Rhythmus soll den klanglichen Wert des Bodens einer traurigen, vereisten Landschaft haben.“ (Auf den insgesamt wohl zentralen Begriff der Landschaft werde ich noch zurückkommen.) Bei der Hauptmelodie steht die Bezeichnung „Ausdrucksvoll und schmerzhaft“. Die variiierend fortentwickelte Melodie erhält im weiteren Verlauf die bedeutungs-

mäßige Präzisierung: „Lebhaft, besonders im Ausdruck. Ausdrucksvoll und zart“ - und bei ihrem letzten Auftreten die Modifikation: „Wie ein zartes und trauriges Bedauern“. Das Stück schließt in einem „Morendo“ - „Ersterbend“.

Vor dem Denkhintergrund des literarischen Symbolismus verbietet sich eine vordergründige Interpretation im Sinn der Programmusik. Denn statt der Nachahmung eines natürlichen Vorgangs wie der Schritte im Schnee schildern die französischen Symbolisten Natur und Umwelt, um Korrespondenzen zu menschlichen Erlebnissen und Erfahrungen anzudeuten. Die musikalische Schilderung der „Schritte im Schnee“ erfüllt also keinen Selbstzweck, sondern sie steht als Symbol für ein intensives inneres Erleben, die kalte Winterlandschaft ist die von Debussy erspürte Metapher. Von zentraler Bedeutung ist nicht die Imitation von Außermusikalischem als vielmehr das Korrespondieren zwischen Ausdrucksmitteln und Erlebnisvorgang.

So leuchtet die Interpretation von *Claudia Zenck-Maurer* ein: „Der erste Takt skizziert nicht nur die Atmosphäre, sondern läßt die Bewegung der Schritte in ihrer ganzen Aussichtslosigkeit aufscheinen. Das eigentliche Movens dagegen liegt in der stockenden, unterbrochenen Melodie, die weder einen gleichmäßigen Rhythmus hat noch sonst die Deutung als Schrittfigur zuließe; vielmehr bringt sie menschliche Regung zum Klingen: sie charakterisiert den Seelenzustand des Menschen, in dessen Sein der Winter eingezogen ist ... und der der Monotonie zu entrinnen sucht - ein Versuch, der kaum als sicher anzusehen ist, da ihm der entscheidende Anstoß fehlt und der von vornherein zum Scheitern verurteilt zu sein scheint.“ (Zenck-Maurer 1974, S. 60 f.)

### 3.2      *Zur Struktur:*

Die Komposition umfaßt 36 Takte. Bereits an den Tempoangaben läßt sich die Untergliederung in 5 Abschnitte ablesen. Teil 1: *Triste et lent bis cedez retenue* (1-15); Teil 2 (16-19); Teil 3: *a Tempo ... en animant retenue* (20-25); Teil 4: *a Tempo* (26- 31); Teil 5: *Plus lent ... Tres lent* (32-36).

Das motivische Material besteht erstens aus dem schon erwähnten Schritte-Motiv, das insgesamt 26mal erklingt (viermal davon, im mittleren Abschnitt, leicht modifiziert), und aus einem melodischen Motiv, das Auf- und Abwärtsbewegung miteinander verbindet, bei jedem Auftreten tonal verändert wird und lediglich die Bewegungskurve eines Auf und Ab beibehält. Das Stück hat die klar

erkennbare Tonalität d-moll. Das Schritte-Motiv, mehrere harmonische Haltepunkte in den Takten 1-4, 6, 19, 27 und 36 sowie einige Tonika-Dominante- bzw. Tonika-Subdominante-Verbindungen und die plagale Schlußwendung bestätigen diese tonale Basis. Den harmonischen Gegenpol bilden die in Des-dur bzw. as-moll gehaltenen Partien vor allem in den Abschnitten 3 und 4. Aufgelockert wird die Tonalität durch mehrere Stilmittel: gantzönige Melodieverläufe und Akkorde - das melodische Hauptmotiv schon bei seinem ersten Auftreten -, einige gantzönige Akkorde (insbesondere in Takt 14 am Ende des ersten Abschnitts), chromatische Fortschreitungen (z.B. 8-11, 23 f.), verminderter Dreiklang (32 f.), nicht aufgelöste Septimen- und Nonenakkorde (Takt 8, 22 f.).

Die Tonalität gibt dem ganzen Ablauf zwar eine tonal eindeutige Perspektive, die zahlreichen Verweigerungsformen gegenüber der psychologisch einleuchtenden Schlüssigkeit dominantischer Akkord-Verbindungen machen das Neue der Stilmittel aus. Aus dieser neu geschaffenen Freiheit vom Schema der Kadenz erwachsen dem Komponisten bislang ungeahnte Möglichkeiten der Schattierung und Farbigkeit. Das läßt sich am vielfältigen Changieren des Schritte-Motivs belegen (vgl. z.B. die Takte 1, 5, 8, 15, 20, 26f. und 32.) Selbst traditionelle Mittel wie die Kolorierung durch Sextakkordfolgen (vgl. Takt 29 f.) oder der Rückgriff auf kirchentonale Wendungen werden im Sinne einer frei wählbaren Farbigkeit eingesetzt. Gantzönigkeit ist ebenso wie Chromatik, Pentatonik und Modalität (Kirchentalität) nicht nur eine zusätzliche Materialbasis; vielmehr muß man deren oft unreflektierte Funktion sehen: Sie ermöglichen leicht und rasch vollziehbare Wechsel zwischen im tonalen Sinn weit entfernten Tonarten und damit eine extreme, bis dahin noch nicht erreichte Farbigkeit. Insgesamt stehen dem Komponisten so viele in Harmonik, Melos und Rhythmus begründeten Helligkeits- und Farbwerte zur Verfügung wie kaum je zuvor. Ein Übergang von der funktionalen zur Klangharmonik ist zu konstatieren (Storb 1967). Debussy, dem so etwas wie thematische Arbeit fernsteht, erstellt im wörtlichen Sinn und vorrangig Klangkompositionen. Farbe bedarf keiner durch das Kadenzschema geregelten logischen Struktur. Mit Debussys Worten: Das Wesen der Musik besteht in Farben und rhythmisierter Zeit (nach Storb 1967, S. 88). *Albert Jakobik* erfindet für die impressionistische Art der Akkordverbindungen den Terminus der *assoziativen Harmonik*: Er bedeutet, daß die logische Verbindung nicht durch die Kadenz, sondern durch Ähnlichkeit der Akkorde gebildet wird, dadurch, „daß der jeweils folgende Akkord mit dem ihm vorausgehenden Wesentliches gemeinsam hat“ (nach Porten 1974, S. 41).

#### 4. *Analytische und interpretatorische Betrachtungen zu den Seerosenbildern*

Über 270 Seerosenbilder sind erhalten. Rouart und Rey (1972) haben einen umfangreichen, wenn auch nicht kompletten Katalog vorgelegt. Jedes Bild kann als Ausschnitt aus dem Kontinuum sämtlicher verstanden werden, ist Bestandteil einer prinzipiell unendlichen Serie. Die Bilder sind großformatig (z.B. 200:600, 130:200, 200:200 cm).

Am eindrucksvollsten und räumlich am großzügigsten sind die in zwei ovalen Räumen der Orangerie in Paris angebrachten großformatigen Seerosenbilder, die das Thema im Tagesablauf vom Aufgang bis zum Untergang der Sonne variieren. Sie stellen so etwas wie das künstlerische Vermächtnis Monets an den französischen Staat dar. Als wichtigste Merkmale möchte ich nennen: Es zeigt sich ein neues malerisches Raumverständnis. Die Bilder als Teile einer Serie haben keinerlei Begrenzung. Durch die teilweise Überschneidung der Bildränder mit Seerosen öffnen sich die Bilder über den Rahmen hinaus, das traditionelle Tafelbild ist aus seiner räumlichen Begrenzung befreit. Perspektive und Komposition im traditionellen Sinn nach Vorder-, Mittel- und Hintergrund sind aufgegeben. Es handelt sich daher um einen virtuell offenen Raum, jedes Bild ist Teil eines größeren Ganzen. Das Verhältnis von Figur zum Grund ist umkehrbar, da beide gleichgewichtig sind. Der Betrachter taucht durch Aufhebung der Distanz zum Bild in die Bewegung des Bildes ein. Während die durch ein gegenständliches Sujet gegebene Bildeinheit aufgehoben wird, ist eine neue Bildeinheit des Lichtes und der Farbe gegeben. Licht und Farbe stiften den inneren Zusammenhang. Da klar begrenzte, eindeutig gegenständlich lesbare Formen oder Figuren im Bild nicht unterschieden werden können, geht *Karin Sagner-Düchting* in ihrer exemplarischen Analyse des Züricher Bildes „Nympheas, effet du soir“ vom farbigen Aufbau des Bildes aus, (Sagner-Düchting 1985, 30 ff.) Nicht der Sonnenuntergang ist das Thema; vielmehr bestimmt die Beleuchtung der Abendsonne die besondere Farbigkeit. Die Farbigkeit umfaßt, von Schwarz und den Erdfarben abgesehen, den gesamten Farbkreis. Aus dem zeitlichen Kontinuum scheint eine Momentaufnahme festgehalten. Im Bezug auf die Serie aller Seerosenbilder ist eine Zeitkomponente als wesentlich zu betrachten. Das macht den dynamischen und offenen Grundzug dieses und der übrigen Bilder aus. Sagner-Düchting interpretiert ihre Beobachtungen in dem Sinn, daß durch den Einsatz der bildnerischen Mittel, insbesondere der Farbe, und deren aus der Erfahrung und der künstlerischen Umsetzung entspringende Qualitäten „eine bestimmte Vorstellung von Wirklichkeit, d.h. 'neue' Wirklichkeit [gesetzt wird], für welche die

Landschaft, Natur als wesentlicher Ausgangspunkt stünde, die aber dennoch über die bloße Gegenstandsabbildung hinausginge. Mit der Überwindung, Transformation des realen Vorbildes wird eine neue Wirklichkeitsebene erreicht. D.h. aber, die weitgehend vom Gegenstand losgelöste Farbe ... kann wie der sich verselbständigende Pinselstrich sowohl als Ausdruck emotionaler (subjektiver) Erregung (Empfindung) des Künstlers in Anschauung der Natur wie als Ausdruck einer in der Naturanschauung wahrgenommenen 'Bewegtheit' der daraus resultierenden subjektiven Wirklichkeitsvorstellung erfaßt werden. ... Das bedeutet aber schließlich eine subjektive Aneignung bzw. Subjektivierung der Landschaft durch den Künstler. Analog dazu steht die Präparierung des Motivs, die Künstlichkeit des Seerosengartens“ (S. 42 f.) - Hiermit ist bereits das ambivalente Verhältnis Monets zur Natur angesprochen, das wir analog bei Debussy wiederfinden.

Schon in zeitgenössischen Kritiken ist für die Seerosenbilder eine Annäherung von Malerei und Musik konstatiert worden. Insbesondere wurde das „fugenartig“ breite Format der Bilder erwähnt, die Thematisierung der Farbe, der rhythmisch bewegte, „vibrierende“ Pinselstrich, die an Kontrapunktik erinnernde Gegenüberstellung kontrastierender Kolorite, die Wiederholung größerer Farbkomplexe auf den Bildern im einzelnen und innerhalb der Serien usw. Leitmotivik, Variationstechnik und rhythmische Strukturen im zeitlichen Ablauf wurden zum Beleg einer Musikalisierung angeführt. (Louis Gillet, nach Sagner-Düchting 1985, S. 115)

Aufschlußreich, daß die häufigste, von Monet gewählte Bezeichnung „Nymphéas. Paysage d'eau“, „Seerosen“ mit dem Untertitel: „Wasser-Landschaft“ lautet. Eine Hilfe in der Interpretation liefert wiederum Baudelaire. Seine „Pariser Bilder“ werden eingeleitet durch ein paarweise gereimtes Gedicht unter der Überschrift: „Paysage“ - „Landschaft“. Dort heißt es unter anderem: „Und wenn es monoton im Winter niederschneit, /Ich alle Läden und Gardinen zuge-macht, /Bau ich mir Feenschlösser in die Winternacht. /In meinen Träumen find ich blaue Fernen wieder...“ Es sei eine Lust..., „/Daß mir allein mein Wille den Frühling wiederschenkt, /Daß mir aus meinem Herzen die Sonne neu aufgeht, /Aus brennenden Gedanken mir laue Luft entsteht.“ (Baudelaire 168) - Das hat nun allgemeinere Bedeutung. Die Nachahmungshypothese einer allzu wortgetreuen Impressionismusauffassung ist als widerlegt zu betrachten. Monets Konzeption von Kunst und Malerei ist diametral entgegengesetzt. Er will nicht Natur nachahmen, sondern schafft sie sich im wörtlichen wie im übertragenen Sinn neu.

Er malt seine Seerosenbilder nicht als Abbilder der Natur, sondern gestaltet sich die Natur nach seinen künstlerischen Vorstellungen. Der Seerosenteich in Giverny ist vom Künstler wie ein Gemälde konstruiert und angelegt worden.

##### 5. *Entsprechungen zwischen malerischen und musikalischen Mitteln*

Die erweiterten tonalen Möglichkeiten Debussys entsprechen der neu gewonnenen Farbigkeit bei Monet. Wenn Licht und Farben den inneren Zusammenhang der Bilder herstellen, so gilt dasselbe für die zeitliche Dynamik und die harmonische Farbigkeit in Debussys Kompositionen. Das Schritte-Motiv gibt die Grundorientierung von Licht und Farbigkeit in der Komposition vor. Der Begriff der Landschaft ist im Fall beider Werke als der Schlüsselbegriff für inhaltliche Beziehungen oder Correspondances anzusehen: freilich weniger zwischen Bild und Musik als vorrangig zwischen den Werken und der Erlebnissphäre im Künstler und im sich einfühlenden Rezipienten. Der Begriff der Landschaft ist das Bindeglied zu den erlebten Innenwelten. Bei einer Interpretation der Seerosenbilder scheidet die Absicht einer Nachbildung der Natur aus, bei einer Interpretation der Schritte im Schnee die musikalische Wiedergabe eines außermusikalischen Programms. Maler wie Komponist schaffen mit von ihnen aufgespürten Ausdrucksmitteln aus ihrer Phantasie eine je eigene Welt - eine Welt von Symbolen. Daß die Werke an die Erlebniswelten der Künstler anklingen, erscheint selbstverständlich.

Nicht selbstverständlich ist, daß sich heutige Bildbetrachter und Musikhörer in die intendierten Innenwelten, die von den Künstlern ja vor rund 80 Jahren durchlebt wurden, einfühlen können. Da mag ein Vergleich von Bildern und Musik, der den Blick aufs Detail nicht scheut, hilfreich sein.

Das Verhältnis zwischen Kunst und Natur zeigt im Impressionismus ein doppeltes Gesicht. Im Fall des Malers liefert die Natur bei genauer Beobachtung zwar die Mittel für eine Ausweitung der malerischen Möglichkeiten und für eine radikale Neuorientierung der Bildkonzeption, die an den Rand der Moderne führt. Da aber Nachahmung der Natur nicht gewollt ist, wird die Natur so hergerichtet, daß sie einer neuen Bildwirklichkeit entspricht. Im Fall der Musik wären Natur und Tonalität in Analogie zu setzen. Reste der Tonalität überdauern, sie werden aber stark überwuchert. Es gibt die Andeutung eines außermusikalischen Programms, aber das Programm wird nachträglich der Musik angepaßt. Bei De-

bussy ist das der eigentliche Grund dafür, daß die Titel der Préludes an den Schluß gestellt sind.

### *Literatur*

- Charles Baudelaire: Les Fleurs du Mal - Die Blumen des Bösen. Stuttgart 1984
- Ludwig Duncker: „Wellen des Meeres“ in Musik, Bild und Sprache. Musik und Bildung 7/8, 1982, 497-500
- ders. (zusammen mit Hartmut Flehsig): Grenzüberschreitungen. Bilder eröffnen Zugänge zur Musik. Musik und Bildung 4/1987, 278-282
- Albert Jakobik: Claude Debussy oder Die lautlose Revolution in der Musik. Würzburg 1977
- Eugen Mayer-Rosa: Claude Debussys „Nuages“ und Claude Monets „Impression, Soleil levant“. Musik im Unterricht 7/8 1962, 212-217
- Maria Porten: Zum Problem der Form bei Debussy. Untersuchungen am Beispiel der Klavierwerke. München 1974
- Karin Sagner-Düchting: Claude Monet: „Nymphéas“. Eine Annäherung. Hildesheim: Olms 1985
- Ilse Storb: Untersuchungen zur Auflösung der funktionalen Harmonik in den Klavierwerken von Claude Debussy. Köln 1967, 2/1971
- Arnold Werner-Jensen: Malerischer und musikalischer Impressionismus. Gegenüberstellung von Monet und Debussy. Musik und Bildung 7/8 1977, 402-407
- Claudia Zenck-Maurer: Versuch über die wahre Art, Debussy zu analysieren. München: Katzsbichler 1974

Prof. Dr. Günter Kleinen  
Humboldtstr. 187  
2800 Bremen 1



# Die Gestaltung von Schallplattencovern

GÜNTHER RÖTTER

*Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.): Musik und Bildende Kunst. - Essen: Die Blaue Eule 1990.  
(Musikpädagogische Forschung, Band 10)*

„Im Riesenreich der Schallplattenindustrie strotzen die unzähligen Plattenhüllen von unsäglichlicher Ideenarmut ... die meisten Firmen versäumen es - sei es aus falscher Sparsamkeit oder echter Geistesfaulheit -, den Wert einer das Auge erfreuenden, verkaufsfördernden Illustration zu nutzen - besonders bei Platten und Alben von Sängern und Instrumentalisten, Dirigenten und Komponisten von klassischer oder moderner Musik mit ‚großen Namen‘. Man komme mir z.B. nicht mit der faulen Ausrede, daß bei Idolen des Chansons oder Songs das Photo des Publikumsliebblings, sein Name und der Titel seines neuesten Hits genügen, um maximalen Umsatz zu garantieren“ (Alexander 1976, S. 13). Diese Äußerung eines Autors, der offensichtlich die Gestaltung von Schallplattenhüllen unter umsatzfördernden Aspekten sieht, ist natürlich eine Übertreibung, vielleicht beschreibt sie aber doch die Regel, von der wir am Ende dieses Artikels Ausnahmen kennenlernen werden. Seit den letzten Jahren des 19. Jahrhunderts gibt es die Schallplatte, die Entwicklung des Plattencovers zur heutigen Form begann jedoch erst nach dem I. Weltkrieg.

Die ersten Hüllen bestanden aus Packpapier evtl. mit dem Markenzeichen der Herstellerfirma bedruckt; lediglich die Schutzfunktion stand im Vordergrund. Häufig waren es auch Papiertaschen mit einer kreisförmigen Ausstanzung, die das bedruckte Schallplattenetikett zeigte. Nur Gesamtaufnahmen von Opern oder längeren Orchesterwerken erhielten wegen der großen Anzahl der 78er Schellackplatten und wegen ihres Gewichts eine stabile Papierkassette, deren Deckel als Informationsfläche diente und mit Schrift und Szenenfotos oder Komponisten- bzw. Interpretenportraits versehen wurde (vgl. Weidemann, 1969). Zwei Ereignisse verhalfen dem Schallplattencover zum Durchbruch: 1949 wurde die Langspielplatte in ihrer heutigen Form auf den Markt gebracht und ihr höherer Preis erlaubte auch eine reichere Ausstattung der Verpackung. Außerdem fanden in dieser Zeit Supermärkte mehr und mehr Verbreitung, so daß die Plattenhülle als Werbemittel unentbehrlich wurde.

Von welchen allgemeinen Überlegungen muß ein Designer von Schallplattenhüllen ausgehen? Die Hülle dient zum Schutz der Platte und ihrer Individualisierung, denn die Platten an sich sehen gleich aus. Außerdem muß ein Cover eine Werbefunktion erfüllen und für den Konsumenten eine Entscheidungshilfe bie-

ten durch eine Visualisierung des Inhalts. Dies gilt ja auch im allgemeinen für die Packungsgestaltung. Bei der Verpackung von Musik ergibt sich hier jedoch das Problem, daß eine optische Umsetzung des Packungsinhalts nur bedingt möglich ist (vgl. Browsers 1973, S. 5). Werfen wir im folgenden einen Blick auf die Bereiche Klassik, Pop und Avantgarde.

Im klassischen Bereich ergibt sich für die Werbung das Problem, daß vielfach dieselbe Komposition von verschiedenen Firmen in verschiedenen Interpretationen dargeboten wird. So mag es manchem vielleicht als Blasphemie erscheinen, wenn in der Typographie oder in der Bebilderung einer Schallplattenhülle der Interpret oder der Dirigent bzw. das Orchester viel stärker in den Vordergrund treten als der Komponist, der ja eigentlich die Hauptarbeit geleistet hat. Aber eine geschickte Marketingstrategie muß Überlegungen einbeziehen, ob die Zielgruppe die Realisatoren oder die musikalischen Architekten „kaufen“ will (vgl. Gross, 1979). Neben Abbildungen von Komponisten, Dirigenten, Orchestern und Interpreten lassen sich außerdem Graphiken in mehrere Kategorien unterteilen (Herdeg 1974, S. 56 ff.):

*Stimmungsfotos*, die den Gefühlsgehalt der Musik visualisieren sollen, freie Graphik zur Illustration von Musiktiteln, Illustration von Musikinhalten in Abstimmung zwischen Komponist und Gestalter, angewandte Graphik im malerischen Duktus oder auch abstrakte Gestaltungen.

In diesem Rahmen soll hier lediglich noch auf die Gestaltung der Platten der Deutschen Grammophongesellschaft eingegangen werden, deren Layouts auf dem Plattenmarkt in der Tat ein durch Gewöhnung kaum beachtetes Kuriosum darstellen. Das auffällig gefärbte Emblem, das für Kurzinformationen über die Platte genutzt wird, nimmt etwa ein Viertel der Gestaltungsfläche in Anspruch und erschlägt in seiner Aufdringlichkeit eigentlich alle weiteren graphischen Bemühungen auf der Restfläche. Dies ist aber wohlüberlegte Absicht; die Unverwechselbarkeit mit anderen Plattenlabels ist garantiert. Übrigens nahm jüngst die als neofaschistisch verschrieene jugoslawische Musikergruppe „Laibach“ dieses Emblem als Anlaß für eine Karikatur: Ihr letztes Doppelalbum ziert das Emblem in Grau statt Gelb und in der Mitte mit einem Zahnrad versehen. Plattenfirma ist nicht die DGG, sondern die Walter-Ulbricht Schallfolien-AG in Hamburg.

Wirklich Ausgefallenes läßt sich im Coverdesign der Klassikplatten nur selten finden, viele Ausnahmen finden sich allerdings in den 50er Jahren, wobei u.a. Designer wie *Pierre M. Comte*, *David Storm Martin* und *Josef Law* zu erwähnen sind. Vielleicht liegt dies an der doch wohl älteren Zielgruppe der Klassikhörer,

jedenfalls erhielt die *Hüllengestaltung in der Popmusik* einen gewaltigen Aufschwung, das junge aufgeschlossene Publikum und die großen Umsätze der Plattenfirmen erlauben es, die besten Designer (z.B. *Roger Dean* oder die *Gruppe Hypgnosis*) mit originellen Einfällen zu engagieren. Außerdem: „Die Qualitäten scheinen nicht nur aus der Musik selbst gekommen zu sein, sondern auch aus den Menschen, die diese Musik machten und aus dem Lebensstil, den sie stimuliert haben.“ (Herdeg 1976, S. 118).

Es gibt ganze Bildbände über *Popmusikcover* (Thorgerson/Dean 1977; Dean/Howels 1983, 1986, 1988), stellvertretend seien hier nur zwei Cover genannt: die LP „Sticky Fingers“ von den Stones, in deren Cover ein echter Reißverschluß eingearbeitet ist und die „Banane“ von Andy Warhol für die Gruppe *Velvet Underground*.

Im *Avantgardebereich* finden sich weitere Beispiele origineller Schallplattengestaltung, von denen hier einige erwähnt werden sollen. Die von der bildenden Kunst kommende Gruppe *Soviet France* nutzt die Schallplattenhülle für Originalgraphiken auf ungewöhnlichem Material. So besteht ein Cover aus mit Farbspray besprühter Dachpappe und in einer anderen Version aus einer geprägten Silberpapierumhüllung, die ebenfalls mit Farbspray behandelt wurde. Ein Problem für Graphiker stellt die Single-Schallplatte dar, deren Fläche für eine originelle Ausstattung offenbar zu klein ist. Vielfach hat man sich damit beholfen, indem man die Single einfach in ein größeres Cover steckte und so bessere Möglichkeiten erhielt. So z.B. bei der Gruppe *La Société* des Timides: Im Inneren des Albums befinden sich sog. Pop-ups, also Figuren, die beim Auseinanderfalten der Hülle hervortreten. Hört man sich die Inhalte der vorangegangenen Beispiele an, so ist keine Verbindung zur Verpackung festzustellen, die Künstler nutzen das Cover lediglich als Möglichkeit für „zusätzliche Kunst“. Das gilt auch für namhafte bildende Künstler der Gegenwart wie *Vostell* oder *Penck*, von denen einige Platten mit selbstgestalteten Hüllen existieren, die man vielleicht als „Künstlerschallplatten“ bezeichnen konnte.

Es finden sich auch Beispiele, bei denen akustischer Inhalt und optische Gestaltung aufeinander abgestimmt sind. Die Hörspielcollage von *Ror Wolf* „Der Ball ist rund“ wurde auf eine sog. Bildplatte gepreßt, die sich in einer Klarsicht-hülle befindet. Auf dem normalerweise schwarzen Vinyl ist hier ein beim Abspielen quasi rollender Fußball zu sehen. Ebenfalls inhaltliche Entsprechung zeigen zwei Cover der polnischen Künstler *Borowsky* und *Staniszewski*; auf der Platte „Birds“ zieht wie ein roter Faden Vogelgezwitscher durch die einzelnen

Kompositionen Die Plattenhülle befindet sich in einer Tasche aus Hühnerdraht. Die andere LP mit dem Titel „Psalm“ enthält gesungene Stücke von religiös-mythischem Charakter. In ein größeres weißes Tuch gehüllt erhält der Vorgang des Auspackens der Platte ebenfalls etwas von einer sakralen Zeremonie.

Das Verhältnis von Schallplatte und ihrer Verpackung kann auch zum Kunsteffekt an sich werden. „Vor Staub schützen! Nicht in der Sonne liegen lassen! Nur am Rand anfassen! Fingerabdrücke vermeiden! Das waren die Erziehungsziele unserer phonographischen Sozialisation“ (Stock 1988, S. 84). Genau dieses Verhalten nimmt der „Rekord-Player“ *Christian Marklay* aufs Korn mit seiner „Record without a Cover“. Diese rillen- und hüllenlose Platte findet ein wohlbehütetes Pendant in der „Record without Grooves“. Sie ist, wie der Name schon sagt, ebenfalls rillenlos, in einem Beutel aus feinstem, mit Goldschrift bedrucktem Leder aufbewahrt. In ähnlicher Richtung bewegte sich bereits vor längerer Zeit ein Künstler, dessen Name nicht zu ermitteln ist: Er wählte als Schallplattenverpackung grobes gelbes Schleifpapier auf der Innenseite.

Abschließend noch die Beschreibung eines Kunstwerks, das in seiner Schönheit und Originalität einzigartig ist. Die Schallplatte ist ja im Vergleich zu anderen ein Produkt, das ohne zusätzliche technische Hilfsmittel nicht zu nutzen ist. Anders bei einer Kassette der Gruppe „Die tödliche Doris“: Sie liefert dieses Hilfsmittel mit. Äußerlich ist diese Schallplattenkassette gestaltet wie ein traditioneller Plattenset beispielsweise einer Oper. Auf dem grünen Deckel des Kartons befindet sich die schlichte Aufschrift:

*Die Tödliche Doris Chöre & Soli*

Im Inneren befinden sich acht verschiedenfarbige Miniatur-Schallplatten sowie ein Abspielgerät von der Art wie es sonst in Puppen, Plüschtieren und Lachsäcken verwendet wird. Außerdem liegt ein Textbuch bei mit einer romanartigen surrealistischen Geschichte. Am Ende des bebilderten Buches finden sich 16 Gedichte, die einen inhaltlichen Bezug zur Story haben, z.B.:

(... hinauf in die Luft)  
wir sind zwei Witwen  
und wohnen im selben Haus  
und haben unseren Mann verloren  
beide am 20. Mai 1975 verloren  
(... hoch in das Licht)  
wir weinen immer noch.

Diese Gedichte sind nun auf den Miniaturplatten mit Hilfen von Chören und Soli vertont. Auch hier ist wie bei den anderen Beispielen eine Integration, allerdings in doppelter Hinsicht, vorgenommen worden. Einmal auf technischer Ebene die Integration von Speicher und Wiedergabemedium in einer Packung und auch künstlerischer Ebene die Integration von Dichtung, Fotografie und Musik.

### *Ausblick*

Ungefähr in den nächsten fünf Jahren wird die Ära der Schallplatte zu Ende gehen und mit ihr auch die teilweise recht interessante Entwicklung der Schallplattenhülle. Denn das, was es ab dann nur noch zu umhüllen gilt, die Compact Disk, lässt wahrscheinlich Graphiker und bildende Künstler resignieren. Auf der winzigen Gestaltungsfläche finden sich jedenfalls bisher keine interessanten optischen Produkte; häufig sind CD-Cover nur Verkleinerungen der parallelen Schallplattenversion. Neben dem Nachteil der zu kleinen Fläche wirkt sich außerdem störend aus, daß diese durch den glänzenden, teilweise reflektierenden Kunststoffdeckel der CD-Kassette überdeckt wird, wodurch sich wieder die reine Verpackungsfunktion in den Vordergrund schiebt.

Doch es bietet sich nun ein neues Medium für das Zusammenspiel von Optischem und Akustischem an: die Video-CD. Neben der Tonspur ist ebenso eine digitale Bildspur vorhanden. Bisher nur für kommerzielle Videoclips genutzt, wird sie vielleicht in Zukunft zu anspruchsvolleren Produkten genutzt werden.

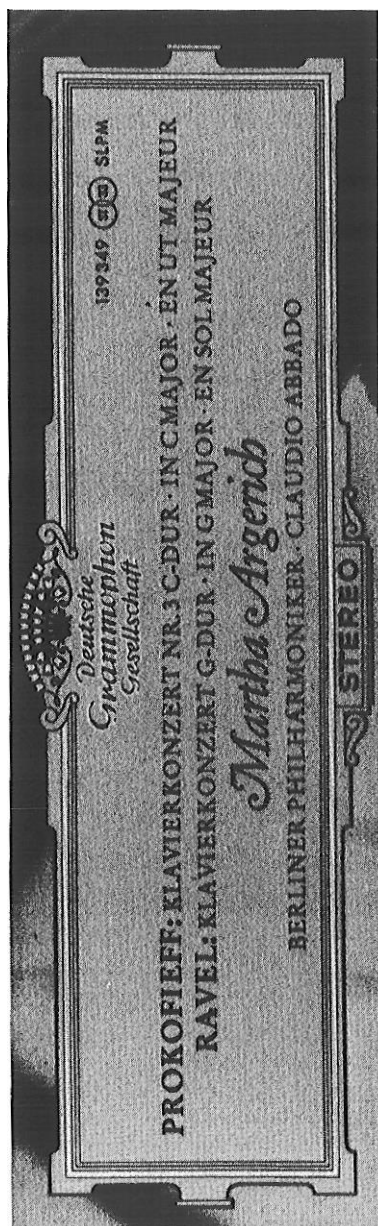


Abb. 1 Deutsche Grammophongesellschaft

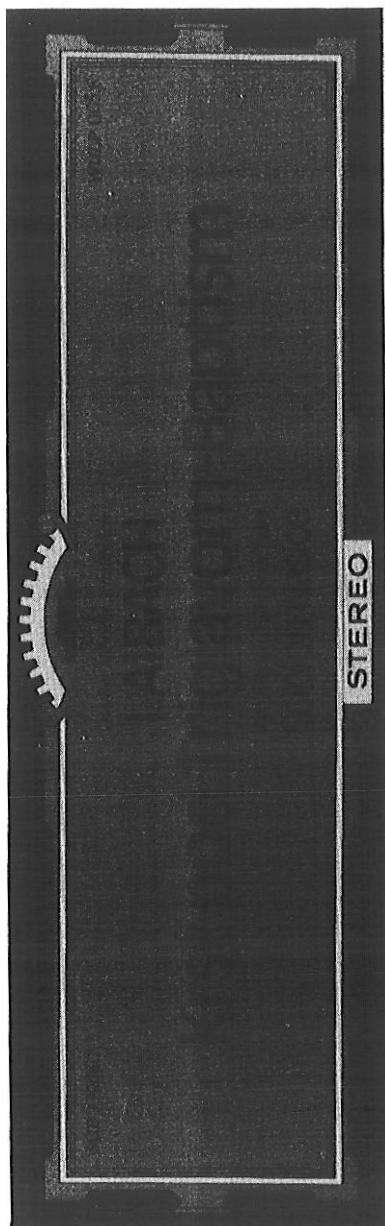


Abb. 2 Walter-Ullbricht-Schallfolien-AG, Hamburg



Abb. 3 Die tödliche Doris

## *Literatur*

- Alexander, A.: Pierre Burouh und Eddie Barclay und ihre Schallplattenhüllen, in: Novum Gebrauchsgraphik 11/1974
- Browsers, E. L.: Die Schallplattenhülle - Packung oder Verpackung, in: design international 1973
- Dean, R./Howels, D.: Das Buch der Schallplattenhüllen Bde. 2.4, Zürich 1983, 1986, 1988
- Gross, Ch. H.: Buchumschläge und Schallplattenhüllen, Berlin 1979 (Dipl.arb.)
- Herdeg, W.: Plattenhüllen, Zürich 1974
- Stock, U.: Freude schöner Götterfrirk, in: Die Zeit Nr. 38 vom 16.09.1988
- Thorgerson, S./Dean, R.: Album Cover Album, Amsterdam 1977
- Weidemann, K. (Hrsg.): Buchumschläge und Schallplattenhüllen, Stuttgart 1969

*Ich danke Herrn Heinz Malchalowski, Hamburg sowie Frau Ursula Block von der Galerie „Gelbe Musik“ in Berlin für viele Informationen.*

Dr. Günther Rötter  
Platz der Weißen Rose  
4400 Münster



# Kritik oder Blasphemie? Über die Rekonstruktion von Musikereignissen der Nazi-Zeit in R.W. Fassbinders Film LILI MARLEEN (BRD 1980)<sup>1</sup>

FRED RITZEL / JENS THIELE

*Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.): Musik und Bildende Kunst. - Essen: Die Blaue Eule 1990.  
(Musikpädagogische Forschung. Band 10)*

Am Medium Film fallen künstlerisch-musikalische und -visuelle Wirkungsformen wohl besonders komprimiert zusammen. Wir haben R.W. Fassbinders Film von 1980 auf solche Bild-Musik-Verdichtungen hin untersucht. Aus der umfangreicheren Filmanalyse stellen wir Auszüge vor. Dabei verstehen wir unseren Beitrag als einen Versuch der Analyse und Kritik an Formen der Faschismus-Rezeption, also an der Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Vergangenheit mit den Mitteln der Kunst. Fassbinders Film wirft eine Reihe von Fragen und Problemen auf, z.B. die des Umgangs mit historischer Faktentreue, Wahl und Funktion künstlerischer Mittel und Konzepte sowie Wahrnehmungsbedingungen des Filmzuschauers. Wir werden zeigen, wie mehr oder weniger komplex das künstlerische Produkt angelegt ist und fragen, wie historisch genau oder ungenau das Filmteam mit der Wirklichkeit umging.

*Das Lied und der Krieg: Zur Montage von Blumen und Bomben*

Die Bewertung der Montage in LILI MARLEEN ist nicht abzulösen von der grundsätzlichen ästhetischen Konzeption des Films und seiner Zielsetzung. Ganz generell geht es Fassbinder um die Inszenierung der nationalsozialistischen Selbstdarstellung. „Ich habe ... immer gesagt, daß mich das Thema nur dann interessiert, wenn ich etwas mache, was eben bislang noch niemand gemacht hat: das Dritte Reich über die faszinierenden Einzelheiten seiner Selbstdarstellung durchschaubar zu machen“<sup>2</sup>. Dagegen hat die Filmkritik Fassbinder vorgeworfen, er imitiere auf eine durchsichtige Art die Ästhetik der Propagandamaschinerie Goebbels, er sei sogar selbst fasziniert von den Inszenierungen des Naziregimes

---

1 Dieser Vortrag basiert auf einer umfangreicheren Filmanalyse: Fred Ritzel/Jens Thiele: Ansätze einer interdisziplinären Filmanalyse am Beispiel „LILI MARLEEN“ (R.W. Fassbinder, BRD 1980), in: Filmanalyse interdisziplinär = Beiheft 15 der Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, Göttingen 1988

2 Rainer Werner Fassbinder, in: Wolfgang Limmer: Rainer Werner Fassbinder. Filmemacher, Hamburg, Spiegel-Verlag 1981, S. 97

und gehe ihnen auf den Leim. Wie Leni Riefenstahl wird auch ihm eine Faszination am Faschismus unterstellt. „Ein Film, der aussieht, als hätte ihn Zarah Leander erdacht und Hermann Göring ausgestattet“<sup>3</sup>. In einer gewissen Weise scheint der Film tatsächlich Fassbinders selbst konzedierte Faszination am faschistischen Ritual widerzuspiegeln. Die Entscheidung zur dröhnenden, reich garnierten Nazi-Show läßt auf jeden Fall die Möglichkeit einer ambivalenten Wahrnehmung des Films und seiner Thematik zu. Im übertriebenen Zitat kann sowohl ein faszinierendes als auch ein distanzierendes Moment liegen.



Besondere Brisanz erhält die Frage in der Bewertung der für LILI MARLEEN typischen Montage gegensätzlicher Inhalte und Motive, der Kollision von Unterhaltung und Krieg, von Blumen und Bomben, von Glanz und Elend. Fassbinder verklammert das Lied und den Krieg durch eine extrem harte und schnelle Schnittfolge. Die Inszenierung ist dabei aufwendiger als es den Anschein hat. In die Aufnahmen aus dem eigens für den Film nachgebauten Reichssportpalast schneidet er Einstellungen aus STEINER, DAS EISERNE KREUZ (Sam Peckinpah,

---

3 DER SPIEGEL 4/1981, S. 169

USA 1980) und eine Einstellung aus DAS BOOT (Wolfgang Petersen, BRD 1980) hinein.

Die Kritik hat sich in besonderem Maße auf diese Kollisionsmontage eingeschossen. Da ist von der „zynischen Ästhetik der Künstlichkeit und des Zitats“ die Rede<sup>4</sup>, von „gefährlicher Infamie, wenn Granatenwürfe an der Front und Blumenwürfe auf eine Kasinosängerin ineinandergeschnitten werden“<sup>5</sup>. Der Ärgere der Filmkritik über Fassbinders Auswahl und Montage der Bilder hat u.E. viel damit zu tun, daß die Wirkung dieser ästhetischen Form ambivalent bleibt. Ernst oder Ironie? Absichtsvoller Kitsch oder unbeabsichtigter? Wenn absichtsvoll: mit welcher Absicht? Ist die Huldigung der Künstlichkeit ein geeignetes Mittel, um den Widerspruch zwischen Krieg und Show aus heutiger Sicht aufzudecken?

Wer sich dem Film analytisch nähert, stellt fest, daß Fassbinders Montage durchaus mehrere Deutungen zuläßt:

1. Eine u.E. mögliche, aber wenig stichhaltige Argumentation hieße: Fassbinder setzt auf die Sehgewohnheiten heutiger Zuschauer und bietet ihnen eine am gängigen Erzählkino orientierte Bildästhetik an, bewußt inszenierte, schöne, gefühlvolle Bilder mit Showeffekten, „ein Bewerbungsschuß nach Hollywood“<sup>6</sup>. Dabei erscheinen dem Regisseur die Ausschnitte aus dem kommerziell erfolgreichen STEINER-Film gerade angemessen für seine Montage von Innen und Außen. Auch der Krieg bleibt so auf der Kunstebene, die gefällt, in einer gewissen Weise unter die Haut geht, aber nicht in der Lage ist, den Nazi-Alltag für das heutige Kinopublikum kritisch zu vermitteln. Fassbinders Entscheidung für seine Montageform wäre dann eine vorrangig am kommerziellen Erfolg ausgerichtete, sein Interesse am Filmthema gering bis gleichgültig. Diese Möglichkeit soll hier nicht weiter vertieft werden, weil sie übersieht, daß sich Fassbinder sowohl in der EHE DER MARIA BRAUN (1978) als auch in Äußerungen und Interviews mit der Frage nach Leben und Überleben im Faschismus auseinandergesetzt hat und aufgrund seiner eigenen Sensibilität als beliebter und geschmähter Künstler das Thema des Films nicht lediglich berechnend herunterspulen würde. Diese Überlegungen leiten über zur zweiten möglichen Interpretation der Montage.

---

4 FRANKFURTER RUNDSCHAU VOM 17.1.1981, S. 12

5 FILM UND FERNSEHEN 9/1981, S. 38

6 Alexander Kluge, in: DIE ZEIT v. 16.01.1981

2. Der Zusammenschnitt von Innen und Außen, vom Star und seinen Zuhörern läßt keinen Zweifel daran, daß Fassbinder den Nazifilm WUNSCHKONZERT (Eduard von Borsody, D 1942), den nach G. Albrecht zweiterfolgreichsten Film zwischen 1940 und 1942, genau gekannt haben muß. Borsody schneidet parallel zu Originalaufnahmen des WUNSCHKONZERTS DER WEHRMACHT Einstellungen zuhörender Soldaten und Mütter; auch er verknüpft die Innenaufnahmen aus dem Konzertsaal mit Aufnahmen von der Front oder aus der Heimat. Auch in WUNSCHKONZERT bildet das jeweilige Lied die Klammer für die montierten Bilder. Borsodys Montage zielt freilich nicht auf Brüche und Dissonanzen ab, sondern vielmehr auf eine gegenseitige Stützung der Bilder, so daß als Ergebnis eine Idyllisierung erfolgt, wenn auch eine nach Männern (an der Front) und Frauen (in der Heimat) streng getrennte.

Fassbinder versucht nun, diese Idylle aufzubrechen und sie als brüchig und trügerisch darzustellen. Die Kollision von Unterhaltung und Krieg ist dem Regisseur ernst. Es ist für ihn nur konsequent, auch die verwendeten Kriegsbilder mit einer erkennbaren Spielfilmästhetik auszustatten, denn das Wesen des Faschismus bestand ja gerade darin, nicht nur sich selbst, sondern auch die politische Realität zu ästhetisieren und noch „den Weltuntergang als Götterdämmerung zu inszenieren“<sup>7</sup>. Daß auch der Krieg in LILI MARLEEN zum farbigen Spektakel wird, ist folgerichtig im Sinne der These Walter Benjamins von der Ästhetisierung der Politik im Faschismus. Fassbinder montiert Bilder von der „Schönheit des Untergangs“<sup>8</sup>, nicht vom Untergang selbst. Er verzichtet bewußt darauf, den Bildern des Krieges eine realistische Aussagekraft zu geben. Erst hinter der Schönheit der Bilder wird das tatsächliche Bild des Faschismus erkennbar. Dies ist Fassbinders Anliegen; dies zu erkennen, ist eine Leistung, die der Regisseur dem Zuschauer abverlangt. Seine Montagetechnik wirkt somit auf eine zweifache Weise: konfrontierend und verbindend. Sie spiegelt den Widerspruch von glitzernder Show und brutalem Krieg wider, sie zieht aber zugleich beide Realitätsebenen zusammen durch die gemeinsame Ästhetisierung der Bilder.

3. Eine dritte Möglichkeit, Fassbinders Montagekonzept zu deuten, ergibt sich, wenn man die Bildästhetik des Films als absichtsvoll übertrieben begreift: der Faschismus als kolorierte Postkarte. Naziregime und Krieg werden in ironisch übertriebenen Sets abgebildet, bunt, schillernd, dröhnend. Die Überzeichnung gipfelt in der Montage von Unterhaltung und Krieg zu einer großen gemeinsa-

---

7 DER FILMBEOBACHTER 1-2/1981, S. 10

8 DIE TAGESZEITUNG vom 22.8.1981

men Supershow. Bereits die Entscheidung, Ausschnitte aus STEINER zu verwenden, ist eine ironische Kommentierung der erfolgreichen Kriegsfilme und ihrer auf Effekte angelegten Ästhetik. Gerade dieses untaugliche Material bezieht Fassbinder in seinen Film ein. Nachweislich sind Einstellungen aus STEINER nachträglich durch Abdunkelung oder Einfärbung verändert worden. Der Regisseur sucht geradezu die Künstlichkeit und meidet authentische, alltägliche Bilder. Das, was durchaus nahegelegen hätte, verwirft er: Dokumentar- und Wochenschauaufnahmen der Kriegszeit werden von Fassbinder nicht einbezogen.

Fassbinders Montage ist dagegen ein ironisches Stilmittel, das an den Zuschauer appelliert, dieser Ästhetik nicht auf den Leim zu gehen, ihr nicht zu trauen, weil sie die historische Wirklichkeit überzuckert. In der ironischen Überziehung läge dann die bewußtmachende, kritische Qualität der Bilder und ihrer Montage. Dem Abziehbild ist nicht zu trauen; so bunt, so sentimental und so verlogen kann die Realität nie gewesen sein! Dieses Konzept vom Film und seiner montierten Bilder würde allerdings dem Zuschauer viel abverlangen an distanzierter Filmwahrnehmung und bei ihm eine hohe Bereitschaft zur Reflexion gesehener Bilder voraussetzen.

**Fazit:** Der Spannungsbogen zwischen der Naziästhetik als historisch-kultureller Erscheinung, Rainer Werner Fassbinder als Gegenwartskünstler und Filmregisseur und dem Film LILI MARLEEN als kritischem Kommentar auf die Nazi-Zeit erweist sich durch genauere Recherchen als komplexer als es in der Filmkritik zum Ausdruck kommt. Fassbinder strebte in keinem Fall ein ungebrochenes, direktes Abbild der historischen Wirklichkeit an, auch nicht in der Darstellung des Krieges. Vielmehr suchte er Zugänge zum Thema durch Herstellung einer bewußt inszenierten, künstlichen Filmrealität, die auch ironisch verstanden werden kann. Den Film an seinem Authentizitätsgrad zu messen, erweist sich damit als der falsche Ansatz.

### *Musikgeschichten*

Fassbinder sagte in einem Interview mit den „Cahiers du Cinéma“ über den LILI MARLEEN-Film, sinngemäß übersetzt: „Die Musik ist für mich ein Mittel, an der Erzählung noch einmal teilzuhaben. Auf ihre Weise erzählt die Musik von

den Menschen und der Geschichte... Wir wollen die Musik handhaben wie Bilder und Kostüme."<sup>9</sup>

Eine unserer Meinung nach durchaus unübliche Konkretisierung dieser Aussage entwickelt Peer Raben (alias Wilhelm Rabenbauer), der Komponist der Filmmusik, aus einer besonderen Handhabung der klassischen Technik wiederkehrender Akzente, Motive und Themen. In Rahmen unseres Argumentationszusammenhangs wollen wir damit demonstrieren, daß komplexe, fast experimentelle Verfahren eingesetzt werden, die es später etwa mit dem Vorwurf der Schlampigkeit, der Kommerzialität oder der Blasphemie zu konfrontieren und in ihrer Bedeutung abzuwägen gilt.

### *1. Beispiel: Das Gefahr-Motiv und seine „Geschichte im Film“*

(In einem Videozusammenschnitt wurde eine Folge von 14 verkürzten Sequenzen gezeigt, denen eine scheinbar identische Musik zugrunde liegt.)

Gleichmäßiges Pochen und dissonante Signale (s.u. Notenbeispiel): Derartige Formulierungen standen in der Tradition der Filmmusik schon immer für „Gefahr“. Auch bei Raben interpretiert das tradierte Musikmaterial die Situation in diesem Sinne, verweist auf das Gefährdungspotential der Szene. In der Folge der Gefahrmotiv-Einsätze entwickelt sich jedoch, über den lokalen Sinn und die punktuelle Zuordnung von Musik und Bild weit hinausgehend, eine „Binnengeschichte“, ein gleichsam eigenständiger „Handlungsstrang“.

Die musikgeklammerten Inhalte (meist kontrapunktisch) erzählen Folgendes: Willie ahnt zunächst noch nicht die Brisanz ihres Gestapo-Kontakts, ebensowenig wie die Gefährdung durch Robert Mendelsohns Untergrundtätigkeit. Die Untergrundfamilie Mendelsohn hat enorme Vorbehalte ihr gegenüber. Ihre privaten Interessen an Robert und an ihrer Karriere machen sie weitgehend unempfindlich für den sozialen und politischen Kontext ihres Handelns.

---

9 vgl. Cahiers du Cinéma, N° 322, April 1981, S. 22: „La musique est pour moi le moyen de participer au récit encore une fois. La musique raconte à sa manière l'homme et l'histoire ... Nous voulons faire de la musique qui ait sa place comme les images et les costumes.“

10 vgl. zu diesen „exclamatio“-Signalen Norbert Jürgen Schneider: Handbuch Filmmusik. Musikdramaturgie im Neuen Deutschen Film, München: Ölschläger 1986, S. 92

Am deutlichsten wird dies bei ihrer Reaktion auf die Fanpost nach der ersten „Lili Marleen“-Ausstrahlung (6. Auftreten des Gefahr-Motivs, Sequenz Nr. 30)<sup>11</sup>. Nur der Zuschauer darf mit Hilfe der Filmmusik zweifeln. Für die beiden Künstler nämlich, für Willie und ihren Pianisten Taschner, muß die Hörerreaktion auf „Lili Marleen“ eine deutliche Wende ihrer Karriere zur Erfolgsseite hin signalisieren. Die Musik verweist auf den Irrtum, bald kippt außerhalb der Gefahrmotiv-„Erzählung“ die Handlung um, Willies Identifikation mit dem Erfolgssystem wird brüchig, sie entwickelt Gegenmotivation - allerdings aus ganz privaten Gründen. Mit dem 9. Auftreten des Gefahrmotivs wird deutlich: Sie mischt sich selbst handelnd in die Auseinandersetzung zwischen SS und Widerstand ein, ergreift Partei für die Untergrundkämpfer. Gezweifelt werden darf immer noch daran, ob sie das Ausmaß ihrer Gefährdung tatsächlich begreift. Und die letzten Gefahrmotiv-Wiederholungen zeigen - nur Willie merkt es nicht -: Die Geschichte geht nicht gut aus, die Gestapo entdeckt Roberts Funktion, die Untergrundfamilie akzeptiert zwar Willies Aktivität, nutzt deren Ergebnisse, zieht jedoch zugleich einen entschiedenen Trennungsstrich - letztlich wahrscheinlich den des Klassenstandpunkts (vgl. Skorecki in „Cahiers du Cinéma“)<sup>12</sup> - zwischen Willie und ihrem Liebhaber Robert. Die bürgerlich-feinen Mendelsohns bleiben, so wie es die Gefahrmusik schon frühzeitig behauptete, bei ihrer Ablehnung Willies, verhindern trotz aller Hinwendung Willies zur Sache des Widerstands den allzu engen Kontakt mit der Popsängerin.

Zunächst handelt es sich um ein Leitmotiv neben anderen, und durchaus auch im hergebrachten Sinn eingesetzt, falls man nicht die enorme Wiederholungsrigidität als künstliche Verspannung des hergebrachten Leitmotiv-Wesens begreifen möchte.

Allerdings gibt es sehr wohl Modifikationen, wenn auch für den Spontanzuschauer kaum wahrnehmbare. So beginnt das Gefahr-Motiv im leicht beschleunigten Körperpulsstempo von Puls =96, deutlich, präsent, gut erinnerbar. Vom zweiten Auftreten an aber erhöht sich das Tempo auf Puls =120 für fast alle Wiederholungen.

Von den insgesamt 14 Auftritten des Gefahrmotivs erfolgen 11 in der Anfangs-Version I. Mit den drei weiteren Versionen (sie unterscheiden sich von Version I

---

11 Alle Sequenzverweise beziehen sich auf das Dialogbuch Rainer Werner Fassbinder. Lili Marleen, G.E.C. Gads Forlag 1983

12 Louis Skorecki, L'amour n'est pas plus fort que l'argent, in: Cahiers du Cinéma, N° 322, April 1981, S. 11

GEFAHR-MOTIV

Version I: a b c c d  
Version II: a b c a b c d  
Version III: a b c' b c d  
Version IV: a b c" a b c d

Abb. 1

Gefahr-Motiv  
Version I: Nr. 1  $\text{♩} = 96$   
Nr. 2, 4, 5, 7, 8, 10-14  
Nr. 3  $\text{♩} = 120$

Version II  
"Untergrund"  
Nr. 3  $\text{♩} = 120$

Version III  
"Liederfolg"  
Nr. 6  $\text{♩} = 126$

Version IV  
"Ghetto"  
Nr. 9  $\text{♩} = 126$



durch Phrasenwiederholungen, teilweise auch durch kaum merkliche Temposteigerung) scheinen zentrale Aspekte von Willies Gefahrverstrickung in die „Binnengeschichte“ verkoppelt und zugleich akzentuiert: Version I bringt Willie in die SS-Gefahr, Version II (Bsp.Nr.3) zeigt ihre Verknüpfung mit dem Widerstand, Version III (Bsp.Nr.6) verweist auf die Gefährdung durch den Erfolg ihres Liedes, und mit Version IV (Bsp.Nr.9) schließlich beginnen ihre subversiven Aktivitäten im Ghetto.

Vermutlich gibt es keinen Filmzuschauer, der eine derartige Maßnahme noch wahrnehmen könnte. Sie zeigt jedoch: Selbst im Inneren der musikalischen Gestalten wird unzweideutig an der dramaturgischen Konzeption der Willie-Biographie gefeilt.

Als Leitmotiv im klassischen „Kammerdiener“-Verständnis (Adorno/Eisler<sup>13</sup>) wäre das „Gefahr-Motiv“ wohl nur unzureichend in seiner Funktion bestimmt. Üblicherweise akzentuiert ein Leitmotiv das Wiederkehren und Bedeutsamwerden bestimmter Handlungsaspekte (Figuren, Situationen, Bedeutungen u.ä.). Hier jedoch scheint das Umgekehrte der Fall: Über das Medium der wiederkehrenden musikalischen Gestalten verbinden sich durchaus unterschiedliche konkrete Handlungsteile zu einem eigenen Zusammenhang. Der gesamte Komplex der Auftritte läuft zu einer spezifischen „Binnengeschichte“ zusammen, die eigentlich erst durch das musikalische Bindemittel aus dem Handlungsgesamtrahmen herausgeschnitten wird. Und sie verfolgt eine Deutungstendenz: Die Tingeltangelsängerin taumelt ahnungslos von einer Gefahr in die andere; nur das private Unglück verleitet sie zum Widerstand.<sup>14</sup>

## *2. Beispiel. Von der „kleinen“ zur „großen“ Musik: Geschichte einer menschlich-musikalischen Läuterung*

Während als Zusammenhangskriterium für die vorige „Binnengeschichte“ die Wiederkehr einer gleichen bzw. weitgehend gleichen musikalischen Gestalt fungierte, definieren sich die Stationen dieser zweiten „Binnengeschichte“ - es gibt

---

13 vgl. Theodor W. Adorno/Hanns Eisler: *Komposition für den Film*, Leipzig/München: Deutscher Verlag für Musik/Rogner & Bernhard 1977, S. 36 ff.

14 vgl. *Frauen und Film*, H. 35, Oktober 1983, S. 94: Fassbinders Konzept von Willie sieht die Sängerin so ausschließlich an ihrer Karriere orientiert, daß sie sich diesem Ziel zuliebe als Werkzeug benutzen läßt. Schygulla wollte den Aspekt einer frustrierten Liebesbeziehung erläuternd entgegensetzen. Aber auch dies wäre ja nur eine weitere private Motivation.

davon noch weitere - von den Szenen her, in denen Robert eigenhändig Musik macht. Entstand die vorige Geschichte aus den wechselnden Geschehnissen, die sich - an das Gefahr-Motiv angebunden - zu einem inhaltlichen Ablauf verdichteten, so fügt sich jetzt die „Geschichte“ über die wechselnden Inhalte der Musik, mit der sich Robert beschäftigt. Das Happyend - offenbar aus der Sicht des Komponisten (aus der Sicht der Protagonistin handelt es sich eher um ein Desaster!) - kündigt vom Triumph der großen Kunstmusik über die kleine Popmusik. Und dies bedeutet in der Filmhandlung: Die eher als Verirrung zu bezeichnende Beziehung zwischen Willie und Robert ist beendet, der Prozeß ihrer Entfremdung spiegelt sich in der Musik, die Robert jeweils praktiziert.

Bereits beim ersten Mal (Sequenz Nr. 10) scheint der kunstmusikalische Spaltpilz störend beteiligt. Roberts Klavier-Präludieren, bevor er in einen Charleston einsteigt, erinnert im Tonfall fatal an die später sich durchsetzenden Mahler-Zitate.

Unverstellte Zuneigung charakterisiert den ersten Musizierakt Roberts („Got a bran' new suit“, eine von Willies Nachtclub-Nummern), der zweite erscheint mehr von Pflicht diktiert: Zum Geldverdienen für Willies Rückkauf in die Schweiz spielt Robert in einer Bar English Waltz („Sleepy Lagoon“<sup>15</sup>). Das Ende dieser Szene annonciert das Umkippen der Beziehung, indem der langsame Walzer in das Filmmusik-Off abhebt und glanzvolle Backgroundklänge zum anschließenden folgenschweren Treffen Roberts mit seiner künftigen Ehefrau liefert (Sequenzen Nr. 25-26). Beim dritten Musizieren - nach Roberts Rückkehr aus der Gestapo-Haft (Sequenz Nr. 65) - scheint die Verbindung zu Willie entscheidend gebrochen: Robert sitzt ärgerlich-verkniffen an Klavier, spielt eine Bearbeitung von Teilen aus Mahlers 1. Sinfonie (Mittelteil des 3. Satzes). Von Willie will er zunächst nichts wissen. Und endlich der letzte Auftritt (Sequenz Nr. 78): Vor großem Publikum dirigiert Robert in der frühen Nachkriegszeit ein großes Sinfonieorchester in Zürich (Schluß von Mahlers 8. Sinfonie), mit der „Sinfonie der Tausend“ braust die großbürgerliche Welt mitsamt der fein befrackten Untergrund-Mafia der kleinen Tingeltangel-Sängerin davon. Und sie bemerkt es schließlich auch.

---

15 Ein kleiner Hinweis: Auf der Soundtrack-Platte wird der English Waltz als von P. Raben/D. Ambach komponiert ausgegeben; tatsächlich handelt es sich um den nur geringfügig modifizierten Titel „Sleepy Lagoon“ von Eric Coates (Copyright 1930). René Clair hat ihn bereits 1935 in „Ein Gespenst geht nach Amerika“ benutzt.

Obwohl der „musizierende Robert" als Kriterium von Zusammengehörigkeit auseinanderliegender Geschehnisse bereits ausreichend evident erscheint, betont der Film den Zusammenhang zusätzlich durch ein sehr deutliches visuelles Merkmal, indem er die erste und letzte Szene der „Binnengeschichte" auch im Bildgeschehen durch eine auffallende Analogie beginnen läßt: Willie läuft grüßend an Victors Pförtnerloge im Züricher Konzerthaus vorbei, bei identischer Kameraperspektive. Enttäuscht und im Bewußtsein endgültiger Trennung von Robert entschwindet sie kurz darauf, ohne den Pförtner noch eines Blickes zu würdigen, mit der originalen Nazi-„Wunschkonzertfanfare" im Off aus dem nebelumhüllten Konzerthaus.

Einigermaßen rätselhafte Zusammenhänge: Schielen die Macher auf ein internationales Publikum, das den „Filmdeutschen" zu sehen - und zu hören - bekommen soll, zerrissen zwischen teutonischem „Wunschkonzert" und grüblerischem Mahler-Bombast? Wird die eine Musik auf die Ebene und in die Auseinandersetzung mit der anderen gesetzt? Wird Mahler ironisch-kritisch präsentiert oder nicht (Rabens Mahler-Lust und sein intensiver Umgang mit ihm sprechen für deutschen Ernst<sup>16</sup>)? Ist Willie und ihre menschliche und künstlerische Tätigkeit wirklich der Musik und des kulturellen Ambientes der großbürgerlicher Widerstands-Clique so unwürdig, daß sie sich im Nebel und unter Nazi-Klängen davonestehlen muß?

Oder zeigt die „Wunschkonzert-Fanfare" an, daß die Geschichte des Liedes und seiner Interpretin ohnehin nur als Medientheater zu verstehen ist: Ende einer leider berühmten Sendung, 22 Uhr, Ende einer Medienfiktion, Ende des Fassbinder-Films (der auch nichts weiter ist als ein Nachklapp zur alten Nazi-Medien-Herrlichkeit)?

### *Die Liedauftritte: Stationen einer Karriere im Faschismus*

Es fällt auf, daß Fassbinder bei den optisch-musikalischen Präsentationen des Liedes und seiner Sängerin ein hohes Maß an inszenatorischen Ambitionen entfaltet. In den vier Liedpräsentationen des Films reflektiert er quasi auf einer zweiten, eigenständigen Filmebene parallel zur Handlung das wechselnde Ver-

---

16 Raben beginnt übrigens den Film mit Mahler. Die ersten vier Takte der Ouvertüre entstammen als „kompositionstechnisches Zitat" (Raben) dem Beginn des 2. Satzes von „Das klagende Lied".

hältnis der Künstlerin zu ihrem Lied. Der „musizierende Robert“ ist ein Motiv - die „singende Willie“ ein anderes. Begreift man das Lied als symbolischen Ausdruck einer Künstlerkarriere im Nazi-Deutschland, so spiegeln die vier Liedauftritte auch das wechselnde Verhältnis Willies zu den politischen Machthabern. Man kann noch einen Schritt weiter gehen: An der Figur der Künstlerin und der Darbietung ihres Kunstprodukts befragt Fassbinder auch seine eigene Rolle und Position als Künstler unter den gegebenen politischen Bedingungen. „Ich lebe auch in einem Staat, dessen Konstruktion ich eigentlich ablehne... Und obwohl ich mir unseren Staat anders vorstelle, mache ich hier meine Sachen.“<sup>17</sup>

Der erste Auftritt im Münchner „Simpel“ (Sequenz Nr. 19): eine einfache Holzbühne, eine einfache Kneipe; Gastraum und Bühne gehen ineinander über. Es fließt viel Bier, im Publikum sitzen deutsche Offiziere und britische Zivilisten, die die Anfängerin auf der Bühne taxieren. Bereits der Start der Liedpremiere ist ausgesprochen schlecht: Während ihr Lied schon vom Wirt angekündigt wird, telefoniert Willie noch lautstark mit ihrem Geliebten in Zürich.

Willie ist unvorteilhaft ausgestattet: ein zu enges und zu knalliges rosafarbenes Kleid mit aufdringlich bestickten Taschen, schwarze Strümpfe, hochhackige Schuhe, in denen sie schlecht steht und geht, eine eigenartige Stirnrosette als Kopfschmuck - es ist der Chic der Provinzsängerin.

Auf der Bühne mauert sie mit ihrem Körper. Sie stellt sich breitbeinig und steif vor das Publikum, den Kopf trotzig hochgereckt. Um die Anspannung zu verbergen, hat sie die Hände als Halt an sich selbst auf dem Rücken verschränkt. Sowie ihre Aufmachung nicht stimmt, so stimmt auch ihr Gesang nicht. Willie singt falsch, gekünstelt, sie verschleppt die Töne unnötig und intoniert übertrieben. An keiner Stelle findet sie einen Zugang zu dem, was sie singt. Die Zuhörer sind nicht nur peinlich berührt, es kommt sogar zur Schlägerei; Willies erster Auftritt endet im Chaos und mit Tränen.

Keine Frage: Deutschland, die Nazis und eine mögliche Karriere unter den Nazis sind ihr fremd. Das Lied versteht sie nicht, sie interpretiert es nicht, allenfalls falsch, aber sie muß es singen, um Geld zu verdienen.

Die zweite öffentliche Vorführung des Liedes im „Reichssportpalast“ (Sequenz Nr. 39): Willie ist auf dem Höhepunkt ihrer Karriere, sie ist ganz oben. Sie ist von der Großzügigkeit des Führers, der ihr kurz zuvor eine weiße Wohnung geschenkt hat, überwältigt. Das Transparent über dem Lichtkreis „Führer befiehlt,

---

17 Rainer Werner Fassbinder, in: Michael Töteberg (Hg.) Rainer Werner Fassbinder. Die Anarchie der Phantasie, Frankfurt/M. 1986, S. 169

wir folgen dir" scheint ihr Motto zu sein, Robert nennt sie eine „Gallionsfigur des Regimes“.

Willie tritt in einem extravaganteren, eleganten Abendkleid auf, das an die Eleganz der Hollywood-Stars erinnert. In geschmeidigen, fließenden Bewegungen kommt sie die Treppe herunter; sie wirkt gelöst, selbstsicher, entspannt. Es ist ihr Auftritt, und es ist ihr Lied, das sie auf der Erfolgswelle mittlerweile ganz nach oben getragen hat. Zu diesem Produkt hat sie nun eine spürbare Beziehung entwickelt. Auch ihre Stimme ist weich, eingängig und melodisch, der Vortrag perfekt. Lied und Sängerin sind eins.

Folgerichtig präsentiert Fassbinder sie hier auch als Star. Acht verschiedene Kameras erfassen sie, fast alle aus frontaler Sicht. Aber auch hier, auf dem Höhepunkt der Karriere, bricht der Film das Lied und den Auftritt, diesmal durch die nachträgliche Montage von Kriegsbildern, die kollisionsartig in den Konzertsaal geholt werden. Es ist der Regisseur, der hier Willies Erfolg stört mit der Absicht, die schicksalhafte Verknüpfung des Liedes und der Künstlerkarriere mit der Zeit, dem politischen Regime und dem Krieg zu verdeutlichen.

Die dritte Präsentation des Liedes wird im Fronttheater in Polen gezeigt (Sequenzen Nr. 49 und 51). Willie ist in dieser Phase des Handlungsverlaufs entschlossen, Robert, der von der Gestapo verhaftet worden ist, zu helfen. Sie hat sich gegen das NS-System gestellt, dem ihr Lied nicht mehr geheuer ist. Es ist eher ihre ungebrochene Liebe zu Robert als politische Erkenntnis, die sie veranlaßt, sogar einen im polnischen KZ aufgenommenen Film zu schmuggeln.

In dieser angespannten psychischen Situation muß sie ihr Lied vor einer Meute grölender und betrunkenen Soldaten vortragen. Rotes, schwüles Licht färbt den zweigeschossigen, roh gezimmerten Saal mit seiner Holzbühne ein. Die Soldaten geben sich einem besinnungslosen Gejohle hin, teils aus Begeisterung über die prominente Frau, teils aus Verzweiflung über die eigene trostlose Situation. Willies äußere Erscheinung ist der Umgebung angepaßt: Sie tritt in einem hochgeschlitzten Barkleid auf, das ihre Beine freigibt; Zylinder, viel Straß und Schminke betonen ihre erotische Aufmachung, eine Mischung aus Revuegirl und der femme fatale in Männerkleidern. Ihre Körperhaltung ist abwehrend und herausfordernd zugleich: Mit harter Mimik und taxierendem Blick stellt sie sich breitbeinig vor die Soldaten und schleudert ihnen eine rohe, harte und abgehackte Liedinterpretation entgegen. Es ist in diesem Augenblick nicht mehr ihr Lied, sie wirft es förmlich in die grölende Menge, die mit bewußtloser Begeisterung darauf reagiert. Mit schnellem Schritt verläßt Willie am Schluß die Bühne. Es gibt keine Beziehung mehr zwischen ihr und dem Lied; es ist ihr nun eher lästig und verhaßt.

Sie, die mit dem Untergrund kollaboriert (im Film angeführt vom Regisseur selbst), kann mit dem Lied und der Lili Marleen, die es verkörpert, nichts mehr anfangen.

Der letzte öffentliche Auftritt im Reichssportpalast (Sequenz Nr. 73) ist ein von den Nazis erzwungener: Er soll die Falschmeldung dementieren, Willie sei im KZ ums Leben gekommen. Sie hat einen Selbstmordversuch hinter sich und wirkt psychisch gebrochen. So wird sie für diesen letzten Auftritt hergerichtet, geschminkt, geschmückt und noch strahlender als je zuvor gemacht, ohne daß sie selbst etwas davon zu bemerken scheint.

Das Ambiente der Show ist noch pompöser, glänzender und festlicher als im zweiten Auftritt. Ein überdimensionales Hakenkreuz besetzt nun den Lichtkreis, darüber das Transparent „Unsere Mauern brechen, aber unsere Herzen nicht“. In geradezu aberwitzigem Gegensatz zu ihrer Apathie wird Willie nun als strahlende Göttin inszeniert. Sie ist in eine silberne Hülle gekleidet und mit hochdrapiertem silbernen Kopfschmuck versehen; ihr Gesicht ist zur Maske geschminkt. Sie nimmt eine statuarische, unbewegliche Haltung ein - wieder hält sie sich an sich selbst fest, diesmal legt sie die Hände auf die Oberschenkel. Nur einmal wird der linke Arm in einer verlorenen Geste erhoben. Mit kurzatmiger, monotoner Stimme singt sie das Lied herunter, wie in Trance. Ihre ausdruckslose Stimme wird von Chor und Orchester getragen, dennoch singt sie verschleppt hinterher. Der ganze Auftritt scheint an ihr vorüberzugehen. Das Lied ist ihr völlig gleichgültig geworden; sie singt es, ohne es noch als ihr Lied zu erkennen.

Hier findet ein doppelter Bruch des Liedes statt: durch die Sängerin selbst und durch die Montage, die auch hier das Lied mit Kriegsbildern durchlöchert. Taschner, bei allen drei vorangegangenen Auftritten immer anwesend, stirbt während dieses Auftritts an der Front. Es ist das Lied, das ihn in die Falle laufen läßt. Der letzte Auftritt endet mit einer eingefrorenen Großaufnahme von Willies Gesicht und der Kapitulationserklärung der Regierung.

So stellen die vier Liedinterpretationen das Verhältnis Willies zu der Lili Marleen dar, die sie verkörpert hat, mit der sie gelebt hat, Erfolge gefeiert hat und mit der sie untergeht. Trotz einer sichtbaren Entwicklung zur vorübergehenden Identität mit dieser Kunstfigur bleibt Willies Beziehung zum Lied stets ambivalent. Das Lied wird immer durch irgendetwas oder irgendwen gestört - durch eine Prügelei, durch den Krieg, durch die Sängerin selbst, durch den Regisseur. Fassbinder projiziert hier sein eigenes potentiell Verhalten als politisch bedrängter Künstler in die Figur der Lili Marleen und die Liedpräsentationen. Diese persönliche Stellungnahme erscheint uns durchaus ehrlich und engagiert -

allerdings wird ihm dadurch der Blick getrübt für die tatsächlichen historischen Realitäten. Besonders evident werden Deformationen und Verfälschungen historischer Gegebenheiten an den Fronttheater-Sequenzen.

### *Fassbinders Fronttheater*

Filmsprachlich gehören die Fronttheater-Sequenzen (genauer: ein alternierendes Syntagma, das die Nr. 49-60 umfaßt) zu den komplizierteren Teilen des Films: In Parallelmontage verschlingen sich in 2er und 3er-Kombinationen etwa 7 Handlungsorte, an denen aufeinander zu beziehende Szenen in etwa demselben Zeitraum stattfinden. Immerhin geschieht dies über fast 24 Minuten Filmdauer, und nur streckenweise unter Zuhilfenahme von musikalischem Kitt. Musik allerdings ist genügend zu hören: Immerhin durchkreuzen vier der Musik-Binnengeschichten des Films dieses Syntagma mit ihren Phasen.

Die Fronttheatersequenzen zeigen mit dem 3. „Lili Marleen“-Liedauftritt deutlich die nun gebrochene Beziehung zwischen Willie und ihrem Lied. Und auch mit ihrem Publikum, das in rüder Schnittechnik zwischen die Einstellungen ihres Vortrags gepreßt wird, ihre teilnahmslose Körpersprache in Kontrapunkt setzt zu andächtig zustimmenden oder verschlossenen Figuren und Gesichtern.

Bis ins Innere des musikalischen Materials hinein frißt sich der Ekel an diesem Lied. Exemplarisch dafür der rotzige Schluß: Regelrecht weggeworfen am Ende dieses offensichtlich bewußt primitiven Arrangements verliert sich der musikalische Zusammenhang während eines ätzend-verächtlichen (Tuba-verstärkten) Schluß-„Lalalas“ der Stimme im verlorenen „Zwei-Vier“-Schlag des Schlagzeugs.

Grölende Soldatengesänge (von der „schwarzbraunen Haselnuß“, vom „kalten Westerwald“, vom „Polenstädtchen“ mit seinen Mädchen usw.) zu ausgelassenem Herumhüpfen und -tanzen lösen den „Lili Marleen“-Auftritt ab. Sie fügen sich nahtlos in das schwitzende Ambiente der Front-Bierhalle, passender als das eigentlich nur als kaputte Parodie, als groteskes Zerrbild des melancholischen Todesgesangs hier eingesetzte „Lili Marleen“. (Übrigens eine der wenigen Stellen, wo die 5., die Grabesstrophe des Lieds vorgetragen wird.)

Doch es folgen weitere Widerhaken im scheinbar homogenen Mummenschanz dieses Front-Oktoberfestes: „Marika Röck“ senkt sich in einer Mondsichel auf die Bühne (vielleicht als Bildzitat eines Show-Auftritts von Ilse Werner in WIR MACHEN MUSIK, D 1942), bezeichnenderweise nicht in eine Hochglanz-Show, sondern in ein Front-Bockbierfest zu vorgerückter Stunde. Und sie tanzt hier

auch nicht mit einem Staatsopern-Background, sondern mit einem besoffen torkelnden Soldaten (ihr Kopfputz zitiert denjenigen von Lizzy Waldmüller in TRAUMMUSIK, D 1940). Rundherum eine buntes Getümmel von Soldaten, halbnackten Tänzerinnen, Artisten in Bühnenkleidung, Bayerltrachten, Clowns und sonstigen merkwürdig herausgeputzten Statisten.

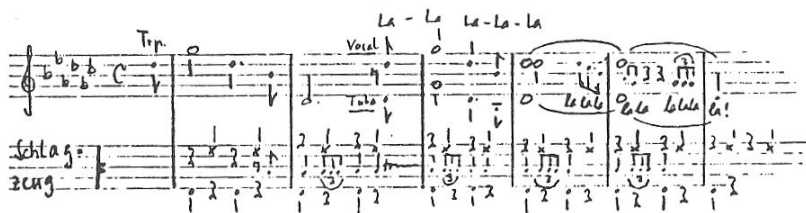


Abb. 2

Wer genau hinhört, wird sich möglicherweise auch an „Marikas“ Begleitmusik stören: Offensichtlich spielt plötzlich ein Tanzorchester aus der „Systemzeit“ (dies verrät das typische Arrangement mit Blasbaß, Banjo usw.). Auch das Stück selbst stammt daher: „Veronika“ (1930) von dem längst emigrierten und in Hollywood zu Ruhm gekommenen Juden Walter Jurmann, ehemals getextet von dem ebenfalls emigrierten Juden Fritz Rotter. Selbst die hier benutzte Aufnahme trägt den nichtarischen Makel, es spielt Marek Weber (emigriert nach Buenos Aires) mit seinem in der Weimarer Zeit hochberühmten Tanzorchester Instrumentalteile einer Aufnahme mit dem ebenfalls emigrierten jüdischen Sänger Siegfried Arno.

Raben behauptet, dieses Stück als pornographische Soldatenparodie des Originalschlagers aus einem Liederbuch der Luftwaffe entnommen zu haben (was ich bezweifle). Es wird zwar im Hintergrund der Marek-Weber-Aufnahme in der letzten Strophe gesungen, total unverständlich übrigens, doch offenbar hineinsynchronisiert. Wieso überhaupt die alte Aufnahme, wenn die Parodie gemeint war, aber nicht zum Zuge kam? Auf der Soundtrack-Platte findet man eine völlig an-



dere Version der „Veronika“, eine Neueinspielung eines ungenannten Orchesters, mit einem Vokalensemble und vermutlich zotigem Parodietext. Eine Schlamperie, ein Versehen?<sup>18</sup>

Das Warschauer Fronttheater - als sogenannte „Berliner Künstlerfahrt“ nach Lemberg und Warschau - hat tatsächlich stattgefunden, zwar nicht zum dramaturgisch herbeigeplankten Führergeburtstags-Termin (am 20.4.1942; zu diesem Zeitpunkt gastierte Lale Andersen in der Tschechoslowakei), jedoch im Frühjahr des Jahres 1942, organisiert von der Reichskulturkammer. Deren Vizepräsident und Generalsekretär, der Ministerialdirektor und SS-Gruppenführer Hans Hinkel, zugleich Verantwortlicher für die künstlerischen und unterhaltenden Sendungen des Großdeutschen Rundfunks, moderierte sogar das Programm.

Mit ernster Musik begann das Konzert eines Elite-Ensembles von damals bedeutenden Interpreten in einem Warschauer Konzertsaal, vermutlich auch mit Rundfunkübertragung (und keineswegs in einer roh aus Balken zusammengehauenen Halle). Nach den Gesangs- und Ballettsolisten der Berliner Staatsoper (wie Rosvaenge, Schmitt-Walter, Emmy Leisner) folgte im zweiten Teil ein vergleichbar erstrangiges Programm bedeutender Unterhaltungstars (wie Lale Andersen, Grethe Weiser, Kirsten Heiberg, Willi Höhne, Marika Rökk u.a.), begleitet von Otto Stenzel und seinem Berliner Scala-Orchester. Kann man sich ein derartiges Ensemble in Fassbinders Schützenfest-Bierhalle vorstellen?

Der Zerrbildcharakter der Filmhandlung prägt auch die Hauptfiguren: Willie, Henkel, Mendelsohn ähneln ihren historischen Vorbildern nur entfernt. Lale Andersen läßt sich so wenig als weibliche Erscheinung, als Chanson-Sängerin, als Persönlichkeit mit der biedereren Willie vergleichen, wie der borniert-brutale Henkel mit seinem aalglatten Großbeamtenvorbild Hinkel. Mendelsohn alias Rolf Liebermann war zwar Laie Andersens Liebhaber im Zürich der 30er Jahre gewesen, nicht aber Mitglied einer Spionagegruppe während des Krieges, insbesondere nicht im Familienclan (sein Vater lebte seit 1931 nicht mehr). Daher gab es auch keine Untergrundbesuche im Deutschland der Kriegszeit und keine Gestapohaft, kein Anlaß zu Befreiungstaten wie etwa Untergrundtätigkeit im Warschauer Ghetto. Die vorgeführte Spionageaktion Lale Andersens scheint Fiktion,

---

18 Merkwürdigerweise weichen aber auch die zuvor gegröhlten Soldatenlieder auf der Soundtrackplatte von der im Film eingesetzten Version ab. Es spielen jeweils andere Ensembles, und andere Vokalgruppen singen. So findet sich etwa eine Fassung mit E-Baß im Fronttheater des Films und eine historisch genauer simulierte ohne E-Unterstützung auf der Platte.

die Ohrfeige umstritten.<sup>19</sup> Alle zentralen Spannungsmomente der Dramaturgie erweisen sich letztlich als historisch falsch.

Was in aller Welt hat Fassbinder, Raben und das Team bewogen, ein solches künstlerisches Konzept von Nazi-Ereignissen vorzuführen? Fünf mögliche Antworten bieten wir an:

1) KOMMERZMOTIV: Viele der Fehler resultieren sicherlich aus Unkenntnis und Nachlässigkeit. Trotz ersichtlich hohen Aufwands bei der Bild- und Tonkomposition dürften wohl der Verwertungstermin des LILI-MARLEEN-Jubiläumsjahres (1981) und die enormen Produktionskosten gewaltigen Druck ausgeübt haben. Recherchen außerhalb der Andersen-Autobiographie haben vermutlich nicht stattgefunden. Kommerzielle Motive begründen wohl auch die Deformationen und hinzuerfundenen kolportagehaften Handlungsteile wie manche Aspekte der oft grellen visuellen Präsentation. (Die Mischung von Kommerz und Schlamperei erklärt schließlich auch die deutlichen Abweichungen zwischen Filmtön und Soundtrack-Platte.)

2) LUST AN DER REDUNDANTEN REQUISITE: Gelegentlich hat man den Eindruck, daß Spaß an der schrägen Requisite und pure Lust am Mummenschanz, am Vollpacken der Einstellungen mit unsäglich vielen Details die Macher neben die Historie und auch neben ihr eigenes Konzept geraten ließen. Allerdings bereitet diese Überfüllung der Filmbühne auch dem Zuschauer Spaß, insbesondere beim wiederholten Zusehen. Und oft unabhängig vom Gegenstand des Films.

3) KRITIK AN DER NAZI-KULTUR: Verkörpert sich in dieser Deformations-Ästhetik eine kritische Position zur Nazizeit? Enthüllt sich in den kuriosen Kulissen und Figuren, den Bierschwaden und der falschen Musik der wahre Charakter der öffentlichen Nazi-Kultur? Geht Fassbinder bewußt unter die Oberfläche der historischen Schein-Realität und legt ihren Kern bloß? Das höhnische Überdrehen von Nazi-Ästhetik, das Zitieren von NS-Film-Partikeln, das Verdrecken und Anpinkeln hehrer Relikte durch zerstörerische Kontexte und fiebrige Färbungen sind gewiß auf weiten Strecken des Films bewußt gepflegt.

Allerdings: Gibt es bei diesem Prinzip der Entlarvung durch Verfälschung eine moralische Grenze, die zugleich auch eine Grenze von Wahrheitsgehalt kritischer Aufarbeitung beschreibt (sowohl bei bedeutenden Fällen wie der Lale-Figur und ihrem Lied, als auch bei eher marginalen Fällen wie bei dem möglicherweise

---

19 vgl. Litta Magnus-Andersen: Lale Andersen - die Lili Marleen, München 1981, S. 165-166; Laie Andersen: Leben mit einem Lied, Stuttgart 1972, S. 241-255

unwissentlich benutzten nichtarischen Versatzstück der „Veronika“)? Wenn es richtig ist, daß die Forderung nach Aufarbeitung der faschistischen Vergangenheit auch bedeutet, scheinbar selbstverständliche, tatsächlich jedoch falsche Behauptungen zu korrigieren, nicht bekannte, verdrängte und vergessene Geschehnisse wieder wahrnehmbar zu machen, dann muß allerdings gefragt werden, ob LILI MARLEEN nicht doch durch das Übermaß an Verdrehungen ein gefährlicher, nämlich Aufarbeitung eher verhindernder Film ist. Das unseres Erachtens recht vorurteilsvolle Konzept der LILI MARLEEN hat eine Aufarbeitungschance vertan, nämlich deutlicher zu zeigen, als es die dumpfe Erinnerung an den Tophit des World War II heute bereithält, daß dieses Lied tatsächlich wohl nicht als Bestandteil und Affirmation der NS-Kultur, der Kriegskultur überhaupt anzusehen ist, sondern vielmehr als Lebenszeichen von ihrer traurigen Gegenseite.

4) SELBSTKRITIK ALS KÜNSTLERKRITIK: Fassbinder sieht das Problem des Künstlers in der Nazi-Zeit auch als sein eigenes Problem.<sup>20</sup> Die Entwicklungsstationen der Willie mit ihrem Lied demonstrieren gleichnishaft das Beziehungschaos zwischen Künstler, Gesellschaft, Freunden, seiner Tätigkeit, seinen Produkten und seinem Publikum. Karriere als Überlebenstrip lehnt Fassbinder ab, das wirft er manchen Künstlern in der Nazi-Zeit vor, insbesondere Lale Andersen. So gesehen tritt das Kriterium der historischen Wahrheit im Hinblick auf die Filmgeschichte wieder zurück. LILI MARLEEN als Spiel mit Nazi-Puppen über den Künstler Rainer Werner Fassbinder und seine Lebensprobleme in unserer Gesellschaft?

Prof. Dr. Jens Thiele

Prof. Dr. Fred Ritzel

Universität Oldenburg Ammerländer Heerstr. 114-118

2900 Oldenburg

---

20 vgl. Rainer Werner Fassbinder. Die Anarchie der Phantasie, a.a.O., S. 163-164, 169

# Hollywood im Umbruch: Jazz im 'social problem film' der frühen 50er Jahre

ACHIM SCHUDACK

*Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.): Musik und Bildende Kunst. - Essen: Die Blaue Eule 1990.  
(Musikpädagogische Forschung, Band 10)*

Knapp 10 Jahre ist es her, daß *Hans-Christian Schmidt* seinen „Entwurf einer Mediendidaktik - exemplarisch dargestellt an den musikalischen Inhalten des Kino- und Fernsehfilms" vorgestellt hat, den er u.a. aus der hohen Qualität vieler Filme auch in bezug auf die Verbindung visueller und musikalischer Elemente herleitet, die einer entsprechenden sinnlichen Schärfung für die komplexe Wechselbeziehung zwischen der optischen und akustischen Wahrnehmungsebene bedarf. Ist das Fehlen entsprechend skizzierter Unterrichtsmodelle, deren Vorlegen er damals als verfrüht empfunden hat, auch und gerade nach 10 Jahren zwar zu bedauern, so ist sein System der Aufschlüsselung möglicher Beschäftigungsweisen mit Filmmusik nach wie vor schlüssig. Weniger schlüssig erscheint es mir jedoch, aus der von ihm getroffenen Hervorhebung des Films als *der* synthetischen Kunstgattung unserer Zeit (synthetisch hier als Verbindung mehrerer Einzelkünste) so exponiert die Beschäftigung mit der Musik herzuleiten, wie er und andere das tun. Gerade die Beschäftigung mit einer Umbruchszeit des amerikanischen Films, den frühen 50er Jahren, zeigt dagegen eher, dass

- die Musik (zumindest solcher) Filme nicht vollständig verstanden werden kann, ohne die betreffenden Filme selbst zu verstehen;
- dieses Verständnis im Rahmen eines hermeneutischen Verfahrens zwar nie vollständig sein kann, sich jedoch u.a. dem Verständnis der ursprünglichen Intention der für die Produktion verantwortlichen Personen und der ursprünglichen Rezeption des Publikums möglichst annähern sollte;
- für dieses Verständnis die Berücksichtigung des historisch-sozialen Kontextes ihrer Entstehung unumgänglich ist;
- Analyse von Filmmusik als Teil der Analyse von Film überhaupt dabei eine interdisziplinäre Film- bzw. Filmmusikanalyse erfordert, die allen beteiligten Einzeldisziplinen, der Kunst als Bereich visueller Gestaltung, der Literatur- bzw. Theaterwissenschaft als Bereich dramatischer Gestaltung und der Musik und ihrer speziellen Möglichkeiten gerecht zu werden versucht.

Erst eine solche Beschäftigung mit Filmmusik würde auch den Forderungen entsprechen, die etwa die Richtlinien der gymnasialen Oberstufe NRW für die Fächer Kunst und Musik mit ihrer Betonung der hermeneutischen Reflexion

auf die gesellschaftlichen Bedingungen der Werkentstehung aufstellen. Erst das Aufarbeiten der zeitlichen Kontextbezogenheit der Fabel, der visuellen und musikalischen Codes kann beim Schüler eine objektive und kritische Distanz zum Film hervorrufen: (nur) eine der auditiv-visuellen Zuordnung gerecht werdende Wahrnehmung zu trainieren, wäre hier lediglich ein Teilerfolg.

Die Untersuchung der wichtigen Filme der genannten Zeit, ihrer Partituren und begleitendem, gerade zeitgenössischem Textmaterial ergab, daß für ihr Verständnis v.a. die Kenntnis folgender Faktoren von Bedeutung ist:

- der Entstehungsgeschichte einer Produktion
- der im Production-Code festgelegten Bedingungen der amerikanischen Filmzensurbehörde
- der soziologischen Rolle der verwendeten Musik in dieser Zeit
- schließlich biographischer Details der für die Produktion verantwortlichen Personen.

Im folgenden soll anhand des Durchbruchs des Jazz als Element der Filmmusik in den frühen 50er Jahren aufgezeigt werden, wie die genannten Faktoren bei der Etablierung eines neuen filmmusikalischen Standards ineinandergreifen (können). Damit ist weder eine Systematisierung im Sinne eines auch nur ansatzweise skizzierten integrativen Analysemodells beabsichtigt - dieser Schritt wird an anderer Stelle zu leisten sein - noch eine umfangreiche Begriffsklärung etwa der Art, was Jazz überhaupt ist bzw. welche seiner Elemente gegeben sein müssen, um von 'Jazz' als Mittel der Filmmusik zu sprechen, bzw. der Abgrenzung von on-tone- und off-tone-Musik und damit der Frage, welcher Film damit die erste jazzbeeinflusste Filmmusik überhaupt hatte. Beabsichtigt ist auf fachlicher Ebene eher, die von der amerikanischen Fachliteratur beschriebene und auch von deutschen Autoren (hier v.a. Schmidt 1982, 85 ff.; de la Motte-Haber/Emons 1980, 134/135) entsprechend hervorgehobene Charakterisierung des Jazz als musikalischen Indikator für Gewalt, Sexualität und Drogensucht etwas differenzierter zu begründen und damit die Komplexität des Gegenstandes Filmmusik nicht nur für eine wissenschaftliche, sondern auch für eine schulische Beschäftigung aufzuzeigen.

Vor den 50er Jahren war Jazz im Film fast ausschließlich als 'on-tone'-Musik auf der Leinwand selbst zu hören/sehen, konnte der romantisch-symphonische Hollywood-Sound der großen Studioorchester kaum gefährdet werden. Die 50er Jahre selbst waren an ihrem Beginn geprägt von den Verwicklungen der USA in

den Korea-Krieg und den Aktivitäten des „Komitees für Unamerikanische Umtriebe“ (HUAC) des Senators McCarthy, das die Politisierung Hollywoods jedoch nicht verhindern konnte (zu den Einflüssen des HUAC auf die amerikanischen Intellektuellen vgl. v.a. Roffman/Purdy 1981, Todras 1980). Diese (teilweise) Politisierung Hollywoods begann bereits in den 30er Jahren als Teil einer allgemeinen Politisierung des kulturellen Lebens, hervorgerufen durch die Wirtschaftskrise und die 'New Deal'-Periode: vor allem Journalismus und Theaterleben wurden von einem „Geist sozialer Wachsamkeit“ (Gregor/Patalas 1976, 337) durchdrungen, der sich an der Bühne etwa an dem New Yorker „Group Theatre“ durchsetzte und in Hollywood v.a. durch das Hinüberwechseln theater- und journalismusbewährter Autoren und Regisseure noch verstärkt wurde. Im Film wurde dieses Klima schon in den 40er Jahren an einer Reihe sehr realistischer Produktionen deutlich. Für die Änderungen des Filmschaffens gerade anfangs der 50er Jahre (und damit die Änderungen der filmmusikalischen Standards) waren daneben die ökonomischen Probleme von Hollywood selbst verantwortlich: der Aufschwung des Fernsehens, aber auch die Entscheidung des obersten Gerichtshofes der USA, die den Filmgesellschaften auferlegte, ihre Theaterketten und damit sichere Absatzmöglichkeiten abzustoßen, führte um 1950 zur schwersten Krise der amerikanischen Filmwirtschaft. In Folge dieser Krise hatten erstmals unabhängige Produzenten mit neuen Stoffen und Ideen eine Chance, mußten die etablierten Studios zu vielfältigen Verfahren greifen, um sich den veränderten Bedingungen anzupassen (den Zusammenhang zwischen der Krise der Filmwirtschaft und der Krise der symphonischen Filmmusik zeigt etwa H.J. Pauli, in Schmidt 1976, 111 ff., auf). Die genannten Faktoren führten schließlich zur Realisierung und stärkeren Popularisierung sozial engagierter Filme, die zahlreiche Mißstände ökonomisch-sozialer wie soziologisch-psychologischer Art thematisierten (vgl. auch Roffman/Purdy 1981. Dort findet sich - wie bei Quart/Auster 1984 - auch eine deutliche Kritik an dem gegenüber den 40er Jahren z.T. eher eingeschränkten Realitätssinn dieser Filme).

Die genannten Faktoren bilden jedoch nur den Rahmen, in dem nach 50jähriger Film- und ebenso langer Jazzgeschichte die Verbindung beider Künste realisiert werden konnte - andere Faktoren mußten hinzutreten. 1947 schrieb Tennessee Williams sein Pulitzer-Preis-gekröntes, in einem ärmlichen Stadtviertel New Orleans' spielendes Stück „A Streetcar Named Desire“. Die Geschichte der aus einer alteingesessenen, aber verarmten Pflanzersfamilie stammenden Blanche und ihre - sie letztlich in die geistige Verwirrung führenden - Auseinandersetzungen

mit ihrem Schwager, dem polnischen Einwanderer Stanley Kowalski, wurde schon in Williams' Stück mit einem Blues-Piano unterlegt, das - wie es in den Anweisungen zur ersten Szene heißt - „the spirit of life which goes on here“ ausdrückt (in der Ausgabe von 1971, 243). Regisseur der Uraufführung war Elia Kazan, ehemals Mitglied der amerikanischen Kommunistischen Partei sowie verschiedener radikaler Theatergruppen, der in der Auseinandersetzung der beiden Protagonisten den Kampf zwischen dem „emblem of a dying civilisation“ (Blanche) und dem „basic animal cynism of today“ (Stanley) sah (Kazan, in: Cole/Krichchinoy 1963, 365). Das fast durchgängige Blues-Piano - bei der Broadway-Aufführung offenbar auf Druck der Musikergewerkschaft, die das Stück als 'play with music' ansah und deshalb weitere Musiker durchsetzte (nach Ricci 1975, 134), durch eine vierköpfige Jazzcombo ersetzt - sah Kazan aufgrund des Zusammenhangs zwischen der sozialen Herkunft und Bedeutung des Blues und Blanches Situation als Bereicherung an:

„The Blues is an expression of the loneliness and rejection, the exclusion and isolation of the Negroes and their (opposite) longing for love and connection. Blanche too is looking for a home, abandoned, friendless“ (in: Cole/Krichchinoy 1963, 371), und 20 Jahre später fügt er, bezogen auf die Musik des Filmes, hinzu:

„Blues is the national emotional music of the blacks in this country, and the effect was a poetic wedding of the feeling of pain and isolation the blacks had in the community, and the way the pseudo-aristocratic whites felt“ (in: Ciment 1973, 70).

Die große Popularität von Williams' Stück half, am Broadway die Behandlung problematischer Themen wie Homosexualität, sexueller Begierde und Vergewaltigung endgültig durchzusetzen, die in Elia Kazans vier Jahre später erfolgreicher Verfilmung zu Problemen mit der Zensurbehörde führte. Um dem damals noch geltenden 'Production Code' zu genügen, der exakt die Grenzen festlegte, die bei der Darstellung etwa von Sexualität und Gewalt nicht überschritten werden durften, mußte Kazan einzelne Bereiche abschwächen und das Ende des Filmes gegenüber dem Theaterstück ändern. Trotz dieser Änderungen und einiger weiterer Kürzungen des Studios - Kazan hatte als Regisseur selbst nicht die Schnittrechte an seinem Film - betrat „Streetcar“ thematisches Neuland (zu Kazans Problem mit der amerikanischen Zensurbehörde vergleiche u.a. auch Philips 1980, 81 ff.).

Ein erfolgreiches Theaterstück mit einem 'vorgeschriebenen' Blues-Piano war der erste Faktor, der zur Realisierung der Filmmusik führte, die - nach einigen Einzelfällen der vorangegangenen Jahrzehnte - die Entwicklung des Jazz als

filmmusikalischen Standard der 50er Jahre einleitete. Ein den Vorgaben des Autors sehr eng folgender Theater- und Filmregisseur war dann der zweite, die Beschäftigung des Komponisten Alex North für den Film, der nun versuchte, in Hollywood durchzusetzen, was der Broadway bereits erlaubt hatte, schließlich der dritte. North, der ein Musikstudium in der Sowjetunion abbrach, als er erkannte, daß seine musikalischen Wurzeln in den USA und dem Jazz lagen (nach einem Interview mit der 'Music Gazette', 9/76), schrieb für „A Streetcar Named Desire" eine Musik, die Tony Thomas „a landmark in the history of Hollywood music" und „the first Jazz orientated score" nannte (Thomas 1973, 181/182).

Schon die Anfangsszene wird von einer stark jazzbeeinflußten symphonischen Musik begleitet, die mit verminderten Quinten als blue notes, off-beat-Rhythmik und Nonenakkorden arbeitet, schließlich direkt in den Limehouse-Blues (als 'on-tone' Musik aus einer Bar) übergeht. Die Musik und damit der Jazz drücken hier, wie Frank Lewin es in einer zeitgenössischen Kritik ausdrückt, „the mood of the locale" aus (Lewin 1953, 13), „mood" wohl in bezug auf die Gegend wie auf das soziale Umfeld eines Unterschichtviertels in New Orleans, und bilden darüber hinaus einen Kontrapunkt zur Handlung, indem sie (später) als ständiger dramatischer Kontrast zu Blanches vornehmer Lebensart/Vornehmtheit (gentility) dienen - eine Kritikeraussage, die Kazans eigenen Vorstellungen (siehe oben) eher widerspricht. Alex North selbst betont neben der Verwendung von „mental statements" für Beziehungen zwischen Personen anstelle von Themen für besondere Charaktere (wobei die von Ablehnung, aber auch sexueller Anziehung geprägte Beziehung zwischen Blanche und Stanley von Jazz bzw. jazzbeeinflußter Musik geprägt wird, die beginnende Liebesbeziehung zwischen Blanche und Stanleys Freund Mitch dagegen von der üblichen Hollywood-Symphonik: eine differenzierte Behandlung, die auch die späteren jazzbeeinflußten Filmmusiken aufweisen) fließende und fast unmerkliche Übergänge zwischen der source music (Musik, deren Quelle Teil des Filmbildes/der Filmhandlung ist) und der eigentlichen Filmmusik - ein Verfahren, das auf einen gewissen Wunsch nach realistischer Filmgestaltung hindeutet (ohne Quellenangabe, wiedergegeben nach Lewin, ebenda). Daß North den Begriff „source music" durch den in Klammern eingefügten Begriff „popular tunes" ergänzt und diese „popular tunes" Stücke wie der heute nur noch Jazzfreunden bekannte Limehouse Blues sind, zeigt dabei die Zeitgebundenheit eines solchen (und letztlich jeden) Films an, der im Gegensatz zum Theaterstück nicht die Möglichkeit zur Neuinszenierung hat, durch die ein Stück auf der Bühne erst realisiert wird, sondern im Augenblick der endgültigen Produktion zeitlich und kulturell bedingte Alltagscodes verwen-



det, deren Bedeutung sich einem späteren Rezipientenkreis nicht ohne weiteres erschließt.

Musikalisch betont North die rhythmische und harmonische Seite des Jazz: „I tried to simulate Jazz, to get its essence rhythmically and harmonically and apply it to drama“, und er fährt fort, an sein einige Jahre vorher für Benny Goodman geschriebenes und von Leonard Bernstein uraufgeführtes 'concerto for clarinet and orchestra' erinnernd: „The object was the same - to simulate jazz in a classical structure“ (zitiert nach Thomas 1973, 182). Wie andere Komponisten und Musiker, die in Zusammenhang mit dem Thema „Jazz in der Filmmusik“ von Bedeutung sind, bekräftigt North die Bedeutung des Jazz für die amerikanische Musik und bedauert dessen Vernachlässigung durch ernsthafte zeitgenössische Komponisten:

„Jazz is by far a more authentic indigenous ingredient for American music than the folk music. [...] An attempt should rather be made to extract the essence and spirit of jazz and to project it with all the resources of craftsmanship at one's command to produce an end product which will have artistic integrity as well as emotional impact“ (ebenda).

Funktional setzt North den Jazz jedoch ein, wie dessen Herkunft aus den Amüsiervierteln New Orleans' es nahelegen mag - als Unterstreichung (vor allem) der sexuell gefärbten Beziehung zwischen Blanche und Stanley, eine Zuordnung, die er auch in dem 1955 gedrehten Film „The Rose Tattoo“ deutlich werden läßt: „This jazz motif is also indicated in various scenes where there is some implication of sex“, ein Hinweis auf den, wie der Kritiker John Gruen schreibt, „low-down aspect of the Story“ (North/Gruen 1955, 3). Diese Zuordnung in „Street-car“ und damit die Hervorhebung dieses Bereiches war auch der amerikanischen Filmzensur deutlich geworden - zum erstenmal, so berichtet Ken Sutak, mußten Schnitte in der Musik, teilweise auch in den dazugehörigen Einstellungen gemacht werden, weil die Musik als zu sinnlich (carnal) betrachtet wurde (Sutak 1974/75, 12, vgl. auch Zinman 1979, 332, der sich auf Aussagen von Kazan selbst zu stützen scheint), eine Einschätzung, die heute nur noch mit Mühe nachvollzogen werden kann, gilt doch der Jazz heute eher als intellektuell und das Intellektuelle als nicht-sinnlich. Den zeitlichen Kontext jedoch nicht nur von Filmen selbst aufzuzeigen, sondern gerade auch der in ihnen verwendeten Musik, den zeitlichen Kontext zumindest in bezug auf die ursprüngliche Intention wie Rezeption, dürfte jedoch gerade hier eine für die Schule lohnenswerte Aufgabe sein.

Alex North' Musik zu „Streecar“ brachte für den Jazz als Element der Filmmusik den Durchbruch. Leonard Bernstein, der einige Jahre zuvor North' Klarinettenkonzert uraufgeführt hatte, sollte es sein, der eine der nächsten jazzbeeinfluften Filmmusiken schrieb, die Musik zu Elia Kazans 1954 entstandenen Film „On the Waterfront“. Kazans Produktion über kriminelle Machenschaften der Dockarbeitergewerkschaft im New Yorker Hafen wird in der amerikanischen Fachliteratur viel diskutiert als ein Film, an dem sich sowohl der Zeitbezug als solcher als auch die Notwendigkeit von dessen Kenntnis zum Verständnis der ursprünglichen Intention wie der zeitgenössischen Rezeption deutlich machen läßt (v.a. Hey 1979, Biskind 1975), als ein Film, der eine interdisziplinäre Untersuchungsmethode besonders fordert (vgl. Hey 1979, 666, der seinen Aufsatz über „On the Waterfront“ „An interdisciplinary Approach to Film Study“ nennt, wie andere amerikanische Filmwissenschaftler die Beschäftigung mit der Musik zwar fordert, diese Forderung selbst jedoch nur ansatzweise einlöst).

Schwerpunkt des Films ist die Entwicklung des jungen Hafenarbeiters Terry Malloy von einem in die Aktivitäten der Gewerkschaft verwickelten Mitläufer hin zu einem diese Machenschaften in einer Zeugenaussage vor dem Untersuchungsausschuß entlarvenden Akteur und seinem abschließenden Kampf gegen den Führer dieser Gewerkschaft. Roffman/Purdy nennen den Film „a defense of the act of informing“ (1981, 293): Kazan, ja ehemals Mitglied der Kommunistischen Partei, sagte 1952, auf dem Höhepunkt der Kommunistenverfolgung McCarthys, vor dem HUAC aus und nannte die Namen seiner ehemaligen Mitstreiter - eine Entscheidung, die ihm gerade in Intellektuellenkreisen große Schwierigkeiten einbrachte und aus ihm eine, wie er berichtet, „persona non grata“ machte (in: Ciment 1973, 110). Mit der Person des Terry Malloy schuf Kazan eine Art Ersatz- und dabei auch Entlastungsfigur, dessen Entscheidung zur Aussage er für alle Zuschauer nachvollziehbar legitimieren konnte: „Terry Malloy felt as I did. (...) He also felt that it was a necessary act.“ (Kazan ebenda)

Die Entstehungsgeschichte von „On the Waterfront“ ist lang. Ursprünglich auf eine 1949 geschriebene Artikelserie über kriminelle Machenschaften im New Yorker Hafen zurückgehend, wurde das erste Drehbuch von Arthur Miller verfaßt, der diese Fassung jedoch zurückzog, als die Columbia Pictures - wie er laut Pauly (1983, 184) berichtet - Druck ausübten, um die kriminellen Gewerkschaftsführer in Kommunisten umzuwandeln. Nach vielen Querelen und Drehbuchvarianten wurde die endgültige, den Akt der Aussage gegen ehemalige Freunde legitimisierende Fassung von Budd Schulberg erstellt, der als ehemaliger Kommu-

nist ebenfalls vor dem HUAC ausgesagt hatte, und schließlich von einem unabhängigen Produzenten in New York vor Ort verfilmt.

Leonard Bernstein, der vorher alle Filmangebote abgelehnt hatte, wurde von der Rohfassung des Films überzeugt und schrieb seine erste Filmmusik: „I heard music as I watched: that was enough“ („Upper Dubbing“, California, New York Times, May 30, 1954, 5). Es war gleichzeitig seine letzte: der genannte Artikel ist eine Art Klageschrift über die abschließende Sitzung zur Tonmischung, bei der Kazan Teile seiner Musik zugunsten eines realitätsnäheren Geräuschhintergrundes wegfallen ließ - ein Umstand, der nicht nur ein bezeichnendes Licht auf das Problem des Analytikers wirft, Intention und Vorgehensweisen des Komponisten lediglich am fertigen Film festzumachen, sondern auch auf einen Faktor, der bei der Hervorhebung des Mediums Film als des Ereignisses eines kollektiven Schaffensprozesses leicht übersehen wird, daß nämlich die einzelnen Akteure (hier v.a. Regisseur und Komponist) durchaus nicht immer die gleichen Vorstellungen haben müssen. Daß Kazan jedoch schlicht zusammenfaßt: „I think the music hurt the picture“ (in: Ciment 1973, 108) - eine Auffassung, die ich nicht teilen kann, die jedoch an anderer Stelle und weit ausführlicher diskutiert werden muß -, dürfte jedoch eher der Versuch sein, Vorwürfe vor allem zeitgenössischer Kritiker (v.a. Anderson 1955), das Ende des Films sei tendenziell „faschistisch“, zu entschuldigen und auf die emotionalisierende Wirkung der Musik zu schieben.

Bernsteins Musik enthält Jazz als ein Element neben anderen - ein Eklektizismus, den manche bedauern mögen, der jedoch zu hochinteressanten Ergebnissen führt. Hans Keller betrachtet Bernsteins Score als Synthese, die sowohl filmischen wie musikalischen Ansprüchen genügt, als Synthese zwischen der von ihm formulierten „thesis“ - Hollywood und seinen europäischen Vorläufern - und der „antithesis“ - Schönberg und Strawinsky (Keller 1955, 82). In der Tat ist Bernsteins Verbindung von Strawinskys Baustein- und Ostinatotechnik und Schönbergs Entwicklungstechnik neben einer oft eindringlichen und polyphonen Satzweise eine der Stärken seines Scores. Darüber hinaus versucht er, der von ihm als filmmusiktypisch angesehenen Fragmentenhaftigkeit auf zweierlei Weise zu begegnen: durch die erwähnte, auch in anderen Werken durchgeführte Entwicklungstechnik, die Jack Gottlieb in seiner Dissertation nachweist (Gottlieb 1964), und die Dominanz eines in vielfältiger Weise vorkommenden Themas eines zuerst bluesartigen Saxophons, das sich über den ganzen Film durchzieht und so eine atmosphärische Einheit schafft, die der „visual continuity from scene to scene“ betonenden Kameraführung des Chef-Kameramanns Boris Kaufmann

entspricht (vgl. Hey 1979, 684 ff., der u.a. Kaufmanns Technik schildert, während der Dreharbeiten vor Ort im New Yorker Hafen Abfallfeuer (trash fires) abzubrennen, die jeder Szene ein ähnlich diffuses Licht geben). Neben diesem Saxophonthema sind Jazzelemente in Bernsteins Score vor allem das rhythmische, auch „Strawinsky-hafte“ Motiv, das er als dreistimmiges Fugato den Morden im Film vorangehen läßt und von ihm selbst als „element of violence“ bezeichnet wird (Program Note zu „Ou the Waterfront“, Symphonie Suite from the Film, abgedruckt in Gottlieb 1964, 232/233), sowie das Anfangsthema mit der in den 40er Jahren populär gewordenen „blue note“ der verminderten Quinte. Bernsteins eigene Charakterisierung dieses Themas, es würde „the element of tragic nobility that underlies the surface crudity and violence of the main character“ ausdrücken (ebenda, laut Spielanweisung in der Partitur soll das Thema konsequenterweise „with dignity“ gespielt werden), erinnert dabei verblüffend an Kazans viel frühere Aussagen über die Verwendung von Blues und Jazz in Tennessee Williams „Streetcar“ und seine Betonung ihres sehnuchtsvollen Charakters - eine Einschätzung, die über die allzu einfache Zuordnung Jazz/Gewalt, Sexualität etc. hinausgeht.

Waren „A Streetcar Named Desire“ und „On the Waterfront“ populäre und gleichzeitig hochkünstlerische Filme, die den Jazz vor allem als Element symphonischer Filmmusik bzw. als gleichberechtigten Faktor neben dieser durchsetzten, so sorgten in einem Jahrzehnt des Rückganges der Bedeutung eben dieser symphonischen Filmmusik vor allem zwei schon 1953 bzw. 1955 an der Westküste gedrehte Filme für die endgültige Popularisierung des Jazz in der Filmmusik und die Etablierung von zum Teil noch heute verwendeter Merkmale: „The Wild One“ und „The Man with the Golden Arm“.

„The Wild One“, jener in den 50er Jahren berühmte, in England zum Teil verbotene Film mit Marion Brando als lederbekleidetem Anführer einer Motorrad-Gang und deren gewalttätiger Auseinandersetzung mit den intoleranten Bürgern einer kleinen Stadt irgendwo in den USA, hatte mit Leith Stevens einen Komponisten, der wie schon Alex North und zum Teil auch Leonard Bernstein die Trennung zwischen Jazz und Symphonik aufzuheben versucht hat: „At some time in the future what has been the so-called jazz and symphonic music will come together . We are working towards a one music, a one world, a unity“ (in einem Interview mit der Zeitschrift „Metronome magazine“ vom September 1955, zitiert nach Clifford 1976, 22). Fred Steiner, Filmkomponist und Dozent für Filmmusik an der University of Southern California, betont in seinem Aufsatz über

diesen Film darüber hinaus die Bedeutung der für „The Wild One“ (wie auch für „The Man with the Golden Arm“) tätigen Jazzmusiker Shorty Rogers und Shelly Manne. Steiner ist der Meinung, daß weniger die Frage interessant ist, was ein „jazz-orientated score“ sei (Steiner 1976 II, 33) - eine Frage, die offensichtlich viel diskutiert wurde -, sondern welche Art Jazz hierbei eine Rolle spielte, und er nennt diese Art von Jazz auch: den 'progressive Jazz' der Orchesterleiter Woody Hermann und Stan Kenton und seine Übergänge zum West Coast-Jazz. Der 'progressive Jazz', der „kommerziell erfolgreichste Jazzstil seit den Glanzzeiten des Swing“ (Jost 1982, 152), mit seinen ausgefallenen Orchestrierungen und Rhythmen und mit seiner Betonung des kompositorischen Elements (Stan Kenton war, wie könnte es anders sein, an der „Schaffung einer Synthese von zeitgenössischer europäischer Symphonik und Jazz“ interessiert (Jost 1982, 133), bot den Komponisten gerade zu dieser Zeit Möglichkeiten, die sie in dieser Form weder vorher noch nachher hatten - vorher gab es eigentlich nur die Alternative zwischen dem populären, aber unmodernen Swing und dem unpopulären, aber modernen Bob, nachher verlor der Jazz die Begeisterung der Jugend an die Rockmusik. War der Jazz in „The Wild One“, so Steiner, ein Symbol für den tiefen Einschnitt zwischen der Jugend und dem Establishment, so mußte er - sollte er im Film den gleichen Funktionen gerecht werden - später durch Rock- und Popmusik ersetzt werden. Auch der Umstand, daß - ich muß mich hier auf Steiners Aufsatz als Quelle verlassen - Jazz in „The Wild One“ vor allem als dramaturgisch eingesetzte und extra komponierte Source-music aus einer Jukebox bzw. entsprechender Übergänge besteht (vgl. Streetcar), zeigt das Problem auf, Jazz in entsprechender Weise in späteren Jahren zu verwenden.

Warum jedoch trotz der angeführten und nachvollziehbaren Verwendung des Jazz in den Filmen einer bestimmten Thematik andere Filme mit ähnlichen Themenschwerpunkten bei der damals als eigentlich schon überholt anzusehenden rein symphonischen Filmmusik blieben - eine Frage, die zu klären nach Aussage Fred Steiners des direkten Gesprächs mit den damals beteiligten Personen bedürfe (in einem Gespräch in seinem Haus in Encino im August 1986) -, dürfte wohl vor allem in dem genannten Wunsch eben nur einiger Komponisten nach der Verbindung von Jazz und anerkannter „E-Musik“ liegen. Die Haltung von Leith Stevens und Elmer Bernstein schildert Shorty Rogers mit den Worten: „Both Elmer and Leith - I remember both of them saying they were waiting for the right piece of film to come along and they were ready to go“ (nach Steiner 1976 I, 32).

„The Man with the Golden Arm“, die Verfilmung eines mit dem 'National Book Award' ausgezeichneten Romans von Nelson Algren, der wie Kazan und Schulberg in den frühen 30er Jahren Mitglied der Kommunistischen Partei war, schildert den Versuch eines Berufsspielers, von seiner Drogensucht freizukommen. Obwohl der Regisseur Otto Preminger der Geschichte anders als Kazan bei „Streetcar“ von sich aus einen positiven Ausgang verleihen wollte (Robert C. Rosen: „Preminger has taken a novel about the sham of the American dream and turned it into a success story“ (in: Peary/Shatzkin 3/1983, 193)), wurde der Film von der 'Motion Picture Association of America' aufgrund der Darstellung des Tabuthemas Drogensucht verboten. Preminger, der die offizielle Zensurliste des Production Codes mehrfach und offensichtlich gern verletzt hatte, besaß jedoch seit 1953 eine eigene Produktionsgesellschaft, die ihn von den Großstudios unabhängig machte. „The Man with the Golden Arm“ kam schließlich doch in den Verleih, da seine Vertriebsgesellschaft „United Artists“, der Verleih der Unabhängigen, nach dem offiziellen Verbot des Filmes aus der „Motion Pictures Association of America“ ausschied und ihn von den Zensurstellen der einzelnen Bundesstaaten beurteilen ließ, die ihn dann fast alle zuließen.

Mit Elmer Bernsteins Jazzsequenzen (zur genaueren Beschreibung siehe auch Schmidt 1982, 86), die er Frankie Machines Beziehung zum Rauschgift und zu seinem Rauschgifthändler zuordnet (wie Alex North und Leonard Bernstein vorher unterlegt auch er Liebespassagen mit mehr oder weniger traditionellen Streicherthemen), ist die Zuordnung zwischen Jazz und Sexualität („Streetcar“, später auch in „I want to live“), Gewalt („Waterfront“, „The Wild One“) und jetzt Rauschgift(sucht) komplett. Elmer Bernstein begründet diese Zuordnung mit dem sehr amerikanischen und zeitgenössischen Aspekt der Charaktere des Films und ihrer Probleme, und er führt fort: „I wanted an element that could speak readily of hysteria and despair, an element that would localize these emotions to our country, to a large city if possible. Ergo - jazz“ (E. Bernstein 1956, 3).

Neben dieser Zuordnung spielt jedoch wie bei „Streetcar“ und „The Wild One“, wie später auch etwa in „Anatomy of a Murder“ und „I want to live“ die Möglichkeit der Anbindung an die Filmhandlung eine Rolle. Elmer Bernsteins berühmtes Jazzthema soll - wie er an anderer Stelle sagt - auch die Ambitionen der Hauptperson ausdrücken, ein Jazz-Schlagzeuger zu werden, und seine „sad quality“ verdeutlicht dabei gleichzeitig deren Frustration (in: Thomas 1973, 190).

Interessant an Elmer Bernsteins verschiedenen Aussagen über seine Musik ist jedoch vor allem, daß er zwar ihre Jazzelemente nennt (vor allem entsprechende rhythmische und harmonische Merkmale), jedoch ausdrücklich betont, daß es kein wirklicher „jazz score“ sei, da eines der entscheidenden Elemente des Jazz, die Improvisation, bei ihm nicht vorkommt und auch nicht vorkommen kann, da sie im Gegensatz zur sorgfältigen Planung stehe, der eine Filmmusik eben bedarf (ebenda). Daß Ellingtons Musik zu „Anatomy of a Murder“ oder Miles Davis' Musik zu „L'Ascenseur pour L'Echafaud“, die beide vor allem in Jam Sessions entstanden, dramaturgisch wenig überzeugen können, stützt diese Aussage meines Erachtens nach.

Zusammenfassend lassen sich vier Punkte festhalten:

- 1) Die Feststellung, daß Jazz in den amerikanischen Filmen der frühen 50er Jahre als Vokabel für Gewalt, Drogensucht, Sexualität und ähnliche, vorher tabuisierte Bereiche diente, wird noch vertieft durch die Beobachtung, daß die maßgeblichen Filme dieser Zeit Jazz für die speziellen Bereiche innerhalb dieser Filme verwandten, Liebesszenen oder ähnliches jedoch nach wie vor mit mehr oder weniger konventionellen Streicherthemen unterlegten (inwieweit auch die übrigen musikalischen Elemente eine Abkehr von der vorher standardisierten romantischen Hollywood-Symphonik bedeuten, müssen weiterführende Analysen aufzeigen);
- 2) darüber hinaus wurde der Jazz meist dann eingesetzt, wenn er einen direkten Bezug zum Geschehen aufweist, sei es, daß er die Musik ist, die in den von den Akteuren aufgesuchten Bars gespielt wird, sei es, daß etwa die Hauptperson selbst ein Jazzschlagzeuger ist - Verwendungsweisen sicherlich, die einen entsprechenden filmischen/inhaltlichen Rahmen erfordern;
- 3) die besonderen Bedingungen der 50er Jahre, in denen sich einige Regisseure gegen die strengen Bedingungen der Zensurbehörde durchsetzten, ermöglichten es nicht nur einigen vorher tabuisierten Themen sich durchzusetzen, sondern boten dabei vor allem Komponisten Gelegenheit zur Realisierung ihrer musikalischen Vorstellungen, die allgemein die Verbindung von Jazz und Symphonik als typisch amerikanischer Kunstform angestrebt hatten;
- 4) dabei kam ihnen mit dem 'progressive-' bzw. 'west coast-Jazz' ein Jazzstil entgegen, der sowohl recht populär als auch - im Gegensatz zum traditionellen 12- bzw. 32-taktigen Schema - für eine differenzierte Filmmusik ausreichend flexibel handhabbar war.

Mit diesen Anmerkungen sind einige entscheidende Fragen jedoch noch nicht geklärt, so die, bis zu welchem konkreten Ausmaß (falls eine solche Festlegung überhaupt getroffen werden kann) diese maßgeblichen Filme wirklich stilbildend waren und welche musikalischen bzw. bildlich/musikalischen Aspekte dies vor allem waren. Die Komplexität der Materie, die Unterschiedlichkeit der einzelnen Untersuchungsaspekte mag jedoch aufgezeigt sein. Was für einen sachangemessenen, nicht unzulässig vereinfachenden Umgang mit dem Gegenstand Filmmusik in der Schule fehlt, sind überzeugende fachübergreifende Unterrichtsmodelle, die auf entsprechend systematisierten integrativen Analysen beruhen. Diese wären nachzureichen.

### *Literatur*

- Anderson, L.: The Last Sequence of 'On the Waterfront', in: Sight and Sound 24 (Jan.-March) 1955, S. 127-130
- Basinger, J./Frazer, J./Reed, J.W, (Hg.): Working with Kazan, Middletown Connecticut 1973
- Bentley, E.: On the Waterfront, in: Dobson, D. (Hg.): What is Theatre, London 1957, S. 98-102
- Bernstein, E.: The Man with the Golden Arm, in: Film Music Vol. XV No. 4, Spring 1956, S. 2-13
- Bernstein, L.: Notes Struck at 'Upper Dubbing', California, in: New York Times, May 30, 1954, S. 5
- ders.: Program Note to 'On the Waterfront', Symphonie Suite from the Film, abgedruckt in: Gottlieb, J.: The Music of Leonard Bernstein. A Study in Melodie Manipulations, Dissertation (unveröff.) University of Illinois 1964
- ders.: The Joy of Music, New York 1959
- Biskind, P.: The Politics of Power in On the Waterfront, in: Film Quarterly 29 (Fall 1975), S. 25-38
- Brandt, G.: Cinematic Structure in the Work of Tennessee Williams, in: Brown, J.R./Harris, B. (Hg.): American Theatre, London 1967, S. 163-187
- Buchloh, P.: Tennessee Williams, Assoziationsschiffren: Zeichen der Verweisung und Akzentuierung - Versuch einer Systematisierung, in: Buchloh, P./Leimberg, L./Rauter, H. (Hg.): Studien zur englischen und amerikanischen Sprache und Literatur (Festschrift für Helmut Papajewski), Neumünster 1974, S. 405-439



- Byron, S./Rubin, M.L.: Elia Kazan: Interview, in: *Movie 19* (Winter 1971-72), S. 1-13
- Changas, E.: Elia Kazan's America, in: *Film Comment* 8 (Summer 1972), S. 8-14
- Ciment, M.: *Kazan on Kazan*, London 1973
- Clifford, H.J.: *Leith Stevens: A Critical Analysis of his Works*, Dissertation (unveröff.) University of Missouri (Kansas City) 1976
- Evans, M.: *Soundtrack: The Music of the Mouvies*, New York 1979
- Giddins, G.: Jazz is back on Films, too, in: *Voice*, October 31, 1977, S. 53
- Gottlieb, J.: *The Music of Leonard Bernstein: A Study of Melodic Manipulations*, Dissertation (unveröff.) University of Illinois 1964
- Gourse, L.: When Jazz Greats Score, in: *Pulse*, May 1985, 5.26/27
- Gradenwitz, P.: *Leonard Bernstein, Eine Biographie*, Zürich 1984
- Gregor, U./Patalas, E.: *Geschichte des Films 2, 1940-1960*, Reinbek bei Hamburg 1976
- Hansen, F.: *Die Bearbeitung und Rezeption amerikanischer Dramen in Frankreich, exemplarisch dargestellt an Tennessee Williams: A Streetcar Named Desire*, Dissertation (unveröff.) Kiel 1968
- Hey, K.: Ambivalence as a Theme in 'On the Waterfront' (1954): An Interdisciplinary Approach to Film Study, in: *American Quarterly* 31, No. 5 (Winter 1979), S. 666-696
- ders.: On the Waterfront: Another Look, in: *Film and History* 9, Nr. 4 (Dez. 1979), S. 82-86
- Hillier, J.: Kazan and Williams, in: *Movie 19* (Winter 1971-72), S. 17/18
- Hughes, R.: In the Script: A Streetcar Named Desire, in: *Sight and Sound* 21 (April-June 1952), S. 173-175
- ders.: On the Waterfront: A Defense and Some Letters, in: *Sight and Sound* 24 (Spring 1955), S. 214-216
- Hurrel, J.D.: Music and Dance as Elements of Form in the Drama of Tennessee Williams, in: *Revue de la Societe d'Histoire du Theatre* 15 (1963), S. 294-301
- Jost, E.: *Sozialgeschichte des Jazz in den USA*, Frankfurt a.M. 1982
- Kazan, E.: Notebook for A Streetcar Named Desire, in: Cole, T./Krichchinoy, H. (Hg.): *Directors on Directing. A Source Book of the Modern Theatre*, (Revised Edition) Indianapolis/ New York 1963, S. 364-379
- ders.: *A Life*, New York 1988
- Keller, H.: On the Waterfront, in: *The Score*, No. 12 (June 1955), S. 81-84
- Lewin, F.: A Streetcar Named Desire, in: *Film Music Vol. 11* No. 3, January-February 1952, S. 13-20

- Meeker, D.: Jazz in the Movies, London 1981
- de la Motte-Haber, H./Emons, H.: Filmmusik. Eine systematische Beschreibung, München 1980
- North, A.: An Exclusive In-Depth Interview with Alex North, in: Music Gazette 9-12/1976, 1-2/1977, ohne Seitenangabe
- ders./Gruen, J.: Notes on the Score of „The Rose Tattoo“, in: Film Music Vol.15 No. 2, Winter Issue 1955, S. 3
- Palmer, C.: Alex North, in: Film Music Notebook Vol. III No. 1, 1977, S. 2-8
- Pauli, H.: Filmmusik, ein historisch-kritischer Abriss, in: Schmidt, H.-C. (Hg.): Musik in den Massenmedien Rundfunk und Fernsehen, Mainz 1976, S. 91-120
- Pauly, T.: An American Odyssey. Elia Kazan and American Culture, Philadelphia 1983
- Phillips, G.D.: The Films of Tennessee Williams, London and Toronto 1980
- Quart, L./Auster, A.: American Film and American Society since 1945, London 1984
- Ricci, F.: An Analysis of the Directing Techniques of Elia Kazan in Theatre and Film as Illustrated in A Streetcar Named Desire, Dissertation (unveröff.) Columbia University 1975
- Roffman, P./Purdy, J.: The Hollywood Social Problem Film. Madness, Despair and Politics from the Depression to the Fifties, Bloomington 1981
- Rosen, R.C.: Anatomy of Junkie Movie, in: Peary, G./Shatzkin, R. (Hg.): The Modern American Novel and the Movies, New York (3) 1983, S. 189-199
- Scheff, M.: Elmer Bernstein, in: Film Music Notebook Vol. 1, Winter 1974/75, S. 5-9
- Schmidt, H.G.: Entwurf einer Mediendidaktik - exemplarisch dargestellt an den musikalischen Inhalten des Kino- und Fernsehfilms, in: Rösing, H. (Hg.): Symposium Musik und Massenmedien, München/Salzburg 1978, S. 29-55
- ders.: Filmmusik (Musik aktuell Band 4), Kassel 1982
- Schröder, R.J.: Vom Drama zum Film. Außersprachliche Zeichen in Tennessee Williams „A Streetcar Named Desire“, Würzburg 1983
- Schuenemann, W.: Elia Kazan: Director, Dissertation (unveröff.) University of Minnesota 1974
- Schulberg, B.: On the Waterfront. A Screenplay, Carbondale and Edwardsville 1980
- Skiles, M.: Music Scoring for TV & Motion Pictures, (ohne Ort) 1976

Steiner, F.: An Examination of Leith Stevens' Use of Jazz in *The Wild One*, in: *Filmmusic Notebook* No. 2, 1976, S. 27-35, und No. 3, 1976, S. 27-34

Sutak, K.: *The Return of A Streetcar Named Desire* (I-IV), in: *Pro Musica Sana*, 3, No. I (Spring 1974), S. 4-10; 3, No.4 (Winter 1974-1975), 5.9-15; 4, No. 2 (1975), S. 18-24; 4, No. 3 (1976), S. 13-18

Thomas, T.: *Music for the Movies*, London 1973

Todras, A.: *The Liberal Paradox: Clifford Odets, Elia Kazan and Arthur Miller*, Dissertation (unveröff.) University of Indiana 1980

Turner, A.: *Hollywood 1950s*, London 1986

Williams, T.: *The Theatre of Tennessee Williams Volume 1*, New York 1971

Wood, M.: *America in the Movies*, London 1975

Yacowar, M.: *Tennessee Williams and Film*, New York 1977

Zinman, D.: *50 from the 50's*, New York 1979

Achim Schudack  
Nibelungenweg 4  
4330 Mülheim/Ruhr

Körpertherapie Hakomi Rolfing Alexander methode Rebi  
 rthing NLP Fokalthherapie Hypnose therapie Initiati sc  
 he Ther **Kunsttherapie** apie Primärtherapie Sk  
 riptan alyse Erlebnistherapi  
 e Bibliothherapie Poesietherapie Spieltherapie Bioen  
 ergetik Atemtherapie Hakomi Rolfing Alexander method

## Ansätze der Kunsttherapie im Überblick

ULRIKE SEITZ

*Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.): Musik und Bildende Kunst. - Essen: Die Blaue Eule 1990.  
 (Musikpädagogische Forschung, Band 10)*

Wir leben in einer Zeit des Therapiebooms. In den USA existieren ca. 300 verschiedene Therapieformen. Auch in Europa zeichnet sich diese Entwicklung ab. Musiktherapie ist inzwischen in Deutschland relativ verbreitet, bekannt und akzeptiert. Doch was bedeutet Kunsttherapie? Es fallen verschiedene Assoziationen, wie

- Bildnerie der Geisteskranken - Prinzhorn Sammlung
- Aufwertung von Beschäftigungstherapie
- Diagnose und Analyse durch Zeichnungen.

Doch genau dies alles ist NICHT mit Kunsttherapie gemeint.

### 1. Kunsttherapie - Gestaltungstherapie

Zunächst möchte ich die zwei gebräuchlichsten Begriffe für diese Therapieform klären.

*Kunsttherapie* (im Amerikanischen „arttherapy“) setzt sich aus den Wörtern „*Kunst*“ und „*Therapie*“ zusammen. Beide Begriffe sind mit Erwartungen oder Vorurteilen belastet. Durch das Wort „Kunst“ besteht die Gefahr, daß ein hoher ästhetischer Anspruch an das in der Therapie entstehende Produkt gestellt wird und somit sehr produktorientiert, eher kunstpädagogisch gearbeitet wird. Erzieherische Ziel- und Fähigkeitsbestimmungen herrschen allzu leicht vor. Der Patient gerät unter den Leistungsdruck, „Kunst“ produzieren zu müssen. „Kunsttherapie“ kann zum einen der Oberbegriff für alle künstlerisch, musisch ausgerichteten Therapieformen aus den Bereichen Musik, Tanz, Poesie und Bildende Kunst sein, als auch zum anderen die Bezeichnung für Therapie mit bildnerischen Mitteln (Malen, Collage, Plastik ...).

„*Gestaltungstherapie*“ weist auf den Prozeß des Gestaltens hin, betont durch die Prozeßorientierung in der therapeutischen Arbeit und bezieht sich auf die therapeutische Intervention, Distanz, Arbeit mit Übertragung und Gegenübertragung. Es besteht bei dem Begriff „Gestaltungstherapie“ auch in Fachkreisen und besonders bei Patienten die Gefahr der Verwechslung mit „Gestalttherapie“ (nach Fritz Pearls). Ich werde daher von „Kunsttherapie“ sprechen, dennoch aber diese letztere prozeßorientierte Therapieform meinen.

## *2. Kunsttherapie in der Praxis*

Kunsttherapie arbeitet mit bildnerischen Mitteln auf tiefenpsychologischer Grundlage. Durch das Gestalten wird Kommunikation möglich, Gefühle kommen zum Ausdruck, werden in direkter oder symbolischer Form mitgeteilt. Durch die Symbolsprache kommen Dinge zum Ausdruck, die im verbalen Bereich oft nicht mitgeteilt werden können. Kunsttherapie ist besonders da verwendbar, „wo sich noch keine Sprache entwickelt hat oder wo Sprache pathologisiert ist, z.B. bei mutistischen oder autistischen Patienten, aber auch bei Schizophrenen oder Psychotikern, weil ihre Krankheit oft die verbale Symbolfähigkeit zerstört, während die bildhafte Symbolsprache erhalten bleibt.“ (E. Wellendorf 1985, S. 2). Folglich ist die Kunsttherapie auch sehr geeignet für die Therapie mit Kindern, da diese die bildhafte Symbolsprache mit großer Selbstverständlichkeit benutzen, um sich auszudrücken und Konflikte zu bewältigen. Das Kind wird dadurch direkter berührt als durch stark verbal orientierte Therapieformen. Bei der Therapie mit Erwachsenen bietet Kunsttherapie die Chance, im symbolhaften Bereich die Gefühle eher zu erreichen und zu bearbeiten als im rein kognitiven Bereich. Verbal kann man sich viel besser austricksen und belügen als im bildnerischen und symbolhaften Ausdruck (Telefonkritzeleien).

## *Therapeutische Beziehung*

„Wie bei jeder therapeutischen Bemühung ist die Beziehung zwischen Therapeut und Klient von zentraler Bedeutung. Die Kunst wird als ein Medium verwendet, mit dessen Hilfe sich diese Beziehung entfaltet. Obwohl die künstlerische Produktion zum Mittelpunkt dieser Beziehung wird, betreffen die starken Gefühle, die sich zwischen Klient und Therapeut entwickeln, für gewöhnlich die Übertragung. Ein solcher Transfer

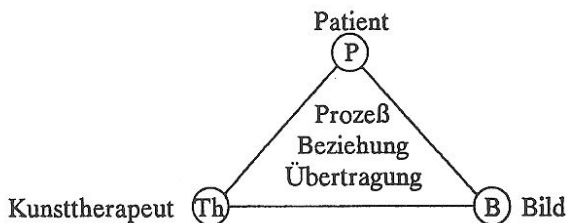
findet statt, wenn der Patient starke, oft infantile Gefühle, die aus Kindheitserfahrungen oder von frühen Beziehungen herrühren, auf den Therapeuten überträgt.“ (Dalley 1986, S. 22)

Dieser Prozeß der Übertragung und die Wahrnehmung der Gegenübertragung ist ähnlich wie in allen psychoanalytischen Therapien. Zusätzliches Medium ist hier das Bild als Kristallisationspunkt und Hilfe.

### *Gestaltung - Bild*

Das Bild oder die Gestaltung eignet sich besonders, um inneres Erleben auszudrücken. Im Gegensatz zur Musiktherapie ist es etwas Bleibendes, ein Gegenüber.

„Man kann es anschauen, so lange man möchte, man kann sich abwenden, es bleibt. Es läßt sich verändern und es läßt sich zerstören. Es ist in besonderer Weise präsent und wirkt zurück. Wie immer amorph es auch scheinen mag, es hat eine amorphe Gestalt. Ich habe das immer wieder in Bildern bei Patienten gesehen, in Phasen des Verfalls, die sie in der therapeutischen Situation auszudrücken wagten, wie wichtig es ist, eine Identität zu haben und sei es die Identität eines kaputten Menschen. Wenn sie im Bild als Gegenüber auftritt, ist es leichter, sie zu akzeptieren und sich damit zu identifizieren, als wenn sie ein gestaltlos treibendes Gefühl ist.“ (Wellendorf 1984, S. 59)



„In der therapeutischen Beziehung ist das Bild ein Drittes. Es wird zum Gegenüber des Patienten, aber auch des Therapeuten. Es ist etwas Gemeinsames. Als Drittes spielt es eine je unterschiedliche Rolle.

- Es kann Abstand schaffen, indem es einen indirekten Kontakt zwischen Patient und Therapeut ermöglicht, wenn der direkte zu sehr ängstigen würde.

- Es kann etwas sein, womit der Patient sich verbindet, das er wie eine Mauer gegen den Therapeuten benutzt.

- Es kann aber auch wie eine Brücke sein, auf der einer zum anderen gelangt,
- oder der Versuch, sich damit stückweise Welt anzueignen, oder Aktionen zu erproben.
- Das Bild kann in immer wieder neuer Form der Versuch sein, sich einem anderen und sich selber gegenüber zu definieren,
- oder das Wagnis, ein traumatisches Erleben in eine Gestalt zu bannen.“  
(Wellendorf 1984, S. 59)

### *Wo werden Kunsttherapeuten eingesetzt?*

Kunsttherapeuten arbeiten meist in Kliniken oder ähnlichen Institutionen und auf Grund der rechtlichen Situation kaum in freier Praxis. Meist sind es psychosomatisch oder psychiatrisch orientierte Einrichtungen. In der Therapie von Drogen- und Alkoholentzug und auch in Rehabilitationskliniken erweist sich Kunsttherapie ebenso als sehr wirkungsvoll. Je nach Therapiekonzept und Arbeitsbedingungen in der Klinik besteht die Möglichkeit, weitgehend eigenverantwortlich analytische Kunsttherapie anzubieten, oder der Rahmen wird reduziert auf die Tätigkeit einer „Maltante“ oder eines Beschäftigungstherapeuten.

### *Phasen der kunsttherapeutischen Sitzung*

Meist gliedert sich eine kunsttherapeutische Sitzung (1 St. oder 11 St.) in zwei Phasen:

- Phase des Gestaltens (Bild, Ton, Collage ...)
- Phase der Diskussion und Reflexion des Gestaltungsvorgangs, sowie Aufdecken unbewußter Anteile, deren Bewußtmachung und Integration.

Es gibt aber auch Situationen, in denen der bildnerische Ausdruck das Eigentliche und Alleinige ist, weil auf Grund der Entwicklung oder Phase der Krankheit kein verbaler Ausdruck möglich ist.

Kunsttherapie kann in *Einzelarbeit* oder in *Gruppenarbeit* durchgeführt werden. Die in England und den USA verbreitete Form der Kunsttherapie mit Familien ist bei uns leider noch nicht üblich. Im Gegensatz zur Musiktherapie, die auch rezeptiv arbeitet, wird in der Kunsttherapie immer aktiv vom Patienten, in Ausnahmefällen auch stellvertretend durch den Therapeuten gestaltet.

## *Vorgehensweise*

Zwei verschiedene therapeutische Vorgehensweisen zeichnen sich ab:

- Arbeit ohne Direktiven, ohne Themenvorgabe und ohne Materialvorgabe. In einer Art freien Assoziation (ähnlich der Psychoanalyse) wählt der Patient selbst, wie und was er gestaltet.
- Die zweite Vorgehensweise lenkt durch Material oder Themenvorgabe. Die Wahl des Themas fordert von Therapeuten ein großes Einfühlungsvermögen und Kenntnisse von psychodynamischen Prozessen. In der Gruppe ist es möglich, ein Thema von jedem individuell bearbeiten zu lassen oder es als Gemeinschaftsaufgabe durchzuführen. Dies fordert die Fähigkeit für Zusammenarbeit beim Einzelnen stark heraus. Daher ist diese Form nicht selbstverständlich bei allen Patienten einsetzbar, oder zumindest erst, wenn der Prozeß der Vertrauensbildung in der Gruppe gewachsen ist.

## *Themen*

Abhängig von der therapeutischen Zielsetzung wird das Thema gewählt. Es kann sehr persönliche und tiefe Bereiche ansprechen und aufdecken, kann jedoch auch bewußt leichter, „oberflächlicher“ und mehr zudeckend wirken. Einige Beispiele:

- „Zeichne Dein Leben als Straßenkarte (gute Wege, holprige Straßen, Hindernisse)“
- „Male solange mit Deiner Lieblingsfarbe, bis Du unbedingt eine 2. Farbe brauchst“
- Polare Themen, Reizwörter, geleitete Phantasien, Gedichte, Märchen, Musik etc.

## *Techniken*

Durch verschiedene Techniken können besonders Patienten eine Stütze erfahren, die Angst haben, sie könnten doch nicht malen, oder es als „Kinderkram“ abwehren.

Beispiele: Scribbletechnik (Kritzeleien), Körperumrisse ausgestalten, Collage, Maske, gemeinsam mit dem Partner malen, Rhythmus und Atem in Bewegung



auf dem Papier umsetzen, Messpainting, d.h. „Durcheinandermalen“, großflächiges, schnelles Malen einer Serie (vgl. Schottenloher 1983, S. 50).

### *Materialien*

Besonders geeignet sind Materialien, die keine hohen technischen Fertigkeiten verlangen, wie Ölpastellkreiden, Wasser- und Fingerfarben, Kleisterfarben, Filzstifte, Collagenmaterial etc. In den Malateliers mancher Kliniken wird mit Ölfarbe gearbeitet. Die dabei entstehenden technischen Anforderungen weisen mehr in den Bereich der Kunstpädagogik, da es dabei verstärkt um Vermittlung von Fertigkeiten geht. Gerade die Kunsttherapie legt ihren Schwerpunkt jedoch nicht auf „gekonnte, ästhetische Bilder“, sondern auf den Prozeß, den seelischen Konflikt und seine Signifikanz.

### *3. Verschiedene Ansätze und Tendenzen in der Kunsttherapie*

K. H. Menzen versucht die vielfältigen Tendenzen in der Kunsttherapie in Deutschland in 3 Gruppen zu schematisieren. So problematisch diese Einteilung auch ist und den einzelnen Therapieverfahren nicht gerecht wird, so hilfreich ist sie dennoch als grobe Orientierung bei einer Kurzbeschreibung der unterschiedlichen Ansätze.

#### *1. Kunstdidaktisch-aneignungstheoretischer Ansatz*

Vertreter z.B. H.G. Richter (Pädagogische Kunsttherapie 1984)



Dieser Ansatz „fragt danach, auf welchem Stand der Entwicklung die Zeichnung, die plastische Gestalt ... eines 'Klienten' ist. Um im therapeutischen Miteinander an das Leid, das sich mittels dieses Ausdrucks 'intermediär' (Winnicott) zeigt, zu rühren.“ (Menzen 1986, S. 102). Kunstdidaktik liiert sich in diesem Ansatz mit Kunsttherapie. „Beide fragen, wie es zu dieser oder jener ästhetischen Selbstdarstellung kommt. Beiden geht es um den Beweggrund, warum sich

evt. ein Ausdruck nicht fortschreibt“ (ebd. S. 102). Konstruktionen von Fördersequenzen entstehen, um besonders im Bereich der Rehabilitation und Heilpädagogik bestimmte Fähigkeiten und Ziele beim Klienten zu erreichen.

*Schwerpunkt* des Ansatzes: Produktorientierung, Fördern von (gestalterischen) Fähigkeiten.

*Adressatenkreis*: Sonderschul-, Rehabilitationsbereich, lern-, geistig- und körperbehinderte Menschen.

## II. Bildvorstellungs- und deutungsorientierte Kunsttherapeutik



Menzen verbindet unter diesem Ansatz verschiedene Therapierichtungen, die kaum auf diesen gemeinsamen Nenner zu bringen sind. Einige dieser Therapieformen werde ich herausgreifen und kurz vorstellen, ohne jedoch unbedingt das Gemeinsame dabei zu betonen.

a) Die *anthroposophische Kunsttherapie* ist in Deutschland eine der ältesten, verbreitetsten Schulen, die sogar an einer eigenen Fachhochschule mit Bafög-Anerkennung in Ottersberg bei Bremen ausbildet. Der anthroposophische Kunsttherapeut orientiert sich an den Vorstellungen Rudolf Steiners über Seele, Heilung und Kunstpädagogik. Er arbeitet nach völlig darauf bezogenen Methoden, die nicht mit den anderen kunsttherapeutischen Verfahren zu vergleichen sind. R.-M. und S. Pütz, die Leiter der anthroposophischen Ausbildungsstätte in Ottersberg, sehen die Aufgabe des Kunsttherapeuten darin, mit Hilfe künstlerischer Mittel zu erziehen, zu bilden und zu heilen.

*Adressatenkreis*: Sonder-, Heilpädagogik, Psychosomatische Erkrankungen, Psychiatrie, Altenfürsorge, Drogentherapie.

b) *Kontaktzeichnen* von Eva Graetz steht hier als Beispiel für Verfahren, die diagnostisch und auswertend mit den durch Worte oder Gestaltungsimpulsen gelenkten Gestaltungen umgehen. Eva Graetz geht es aber nicht nur um Diagnostik, sondern vielmehr, wie Wiesenhütter in seinem Vorwort (zu Graetz 1978) erläutert, „um das Sichtbarmachen der Kommunikation, des Umgangs, 1. den eigenen Emotionen gegenüber (Reizwortversuch), 2. einem Du, zunächst konkret dem Versuchsleiter oder Therapeuten, gegenüber (Kontaktzeichnen), 3. dem

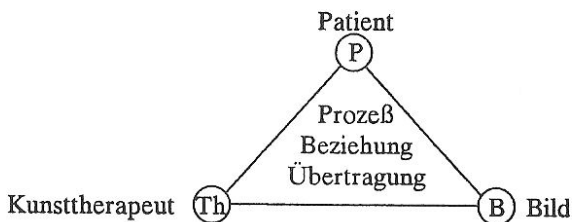
Wir, den Ich und Du umgreifenden Gemeinschaften und Gruppen, gegenüber (Symbolzeichnen Ich - Du - Wir), welcher dritter Schritt für alle Störungen und Neurosen von besonderer Bedeutung ist“.

*Anwendungsbereiche:* Bei Kurz- und Intensivanalysen in Widerstandssituationen. Einsetzbar bei Verfahren der Heil- und Sonderpädagogik, wie Verhaltens- und Gestalttherapie, Bioenergetik, TZI

c) *C. G. Jung* ist einer der Vorreiter der Kunsttherapie. In seinen Arbeiten gibt er grundlegende Hinweise über die Symbole und Bilder des Unbewußten. (z.B. Mandala als Symbol der menschlichen Ganzheit oder als Selbstdarstellung eines psychischen Zentrierungsprozesses). Die an Jung orientierten Kunsttherapeuten arbeiten häufig mit festgelegter Farbsymbolik und Interpretationsschema, z.B. links unten: Tod/Unbewußtes; rechts oben: Hier + Jetzt (J. Jacobi: Vom Bilderreich der Seele, 1969). Diese Vorgehensweise entspricht wohl häufig der allgemeinen Vorstellung, was ein Kunsttherapeut mit Bildern anstellt: Zerlegen nach Schema, diagnostizieren.

d) *G. Benedetti* (Arzt, Psychoanalytiker) arbeitet analytisch-freudianisch, setzt zusätzlich zu Traumbildern sehr viele gemalte Bilder, die der Patient in die Therapie mitbringt, in den analytischen Prozeß ein. Wichtig ist hier nicht der Prozeß der Entstehung des Bildes, sondern das Bild als Produkt und Symbol.

### *III. Kunsttherapeutik erlebnis- und gefühlprozeßorientierter Art*



„Die Entwicklung der Erlebnis-, Ausdrucks- und Gestaltungstherapie, die pars pro toto in ihren Protagonisten G.R. Heyer (1929), L. Paneth (1929), M. Schultze (1938), R. Cohn (1970), Graf Dürckheim, M. Naumburg (1966), E. Franzke (1977), G. Schottenloher (1983); E. Wellendorf (1984) u.a. hier erwähnt wird, hat durchgehend folgendes Ziel: Im gestalterischen

Prozeß produktive Kräfte freizusetzen, die die regressiven Ausdrücke zu integrieren vermögen und dadurch die Ich-Funktionen des Gestaltenden stärken (vgl. H.-G. Richter und R. Limburg, 1984, S. 195).

Die therapeutische Wirkung von Erlebnis-, Ausdrucks- und Gestaltungstherapie zielt u.U. auf eine »Katharsis«, d.h. auf die Abführung, Entladung gehemmter, unerlaubter oder verdrängter Strebungen, auf eine »Sublimierung«, d.h. eine Verschiebung aggressiver und/oder sexueller Triebregungen im Hinblick auf deren Ziel, wie auf »Bewußtrnachtung« und Einsichtvermittlung dieses Prozesses (vgl. M. Schuster 1979, S. 46 f.).“ (Menzen 1986, S. 105)

„Diese Therapieformen ermutigen den Klienten, seine nicht-verbalen, erlebnismäßig abgespaltenen Vorstellungsbilder im assoziativen (Freud) oder amplifikatorischen (Jung) Prozeß in seine Wahrnehmungs-, Gefühls-, Vorstellungswelt zu integrieren“ (ebd. S. 105).

Hier ist die analytische Kunsttherapie und die Gestaltungstherapie (Petzold, Schottenloher, Wellendorf) einzuordnen.

Schwerpunkt war in meiner Darstellung bei

I mehr das Produkt (Kunstpädagogik)

II mehr die Diagnostik/Deutung

III mehr der Prozeß der Gestaltung und die therapeutische Beziehung im analytischen Sinn, mit Übertragung etc.

Diese letzte, analytische Form der Kunsttherapie wurde bereits eingehend am Anfang geschildert bei der Darstellung der kunsttherapeutischen Arbeitsweise, denn dies ist für mich die Form, die tatsächlich als Kunsttherapie im strengen Sinn wirkt und arbeitet.

Die Entstehungsgeschichte der Kunsttherapie in Amerika weist mehr auf die Anwendung psychoanalytischer Behandlungskonzepte hin (Naumburg 1966, Landgarten 1981). Auch innerhalb der psychoanalytisch orientierten Kunsttherapie gibt es entsprechend der Schulen der Psychoanalyse verschiedene Orientierungen nach Jung, Adler und Freud.

#### 4. Berufspolitische Probleme

Die berufspolitischen Probleme sind ähnlich gelagert wie bei der Musiktherapie. Die Anerkennung und Einrichtung neuer Heilberufe ist in absehbarer Zeit nicht von dem Bundesgesundheitsministerium geplant, folglich ist ein Praktizie-

ren nur im Rahmen einer Klinik möglich und meist mit sehr schlechter Bezahlung (mitunter BAT 8 ungelern).

Die deutsche Gesellschaft für Kunsttherapie (DGKT Köln) schlägt folgendes Berufsbild zur Anerkennung vor (vgl. Petzold 1987):

Kunst- und Kreativitätstherapeut mit Schwerpunkt Tanz, Musik, Kunst ... Da eine Anerkennung als Heilberuf kaum Chancen hat, wäre es sinnvoll dieses Berufsbild auf der Ebene eines Medizinal-Fachberufes (ähnlich z.B. dem Logopäden) anzusiedeln.

*Voraussetzung/Ausbildung:* 4-5jährige berufsbegleitende Weiterbildungsgänge mit eigener Lehranalyse, Theorie, Methodik und Selbsterfahrungsanteilen, die vom Umfang und Inhalt her einer psychoanalytischen oder individualpsychologischen Weiterbildung keinesfalls nachstehen.

24 Ausbildungsmöglichkeiten für Kunsttherapie hat K.H. Menzen 1986 aufgelistet, wobei nur einige den oben genannten Curriculumsanforderungen der DGKT entsprechen. Es ist die Situation einer jungen Therapieform, die jedoch auch bei der bekannteren Musiktherapie ähnlich ist, da ebenso dort um die Anerkennung als Heilberuf gekämpft wird.

### *5. Abgrenzungen Kunstpädagogik - Kunsttherapie*

Durch den großen Therapieboom besteht die Gefahr, daß alles, was wohltuend wirkt, als Therapie deklariert wird, ohne dies wirklich zu sein. Ebenso besteht die Tendenz und Gefahr, alle kunstpädagogischen und heilpädagogischen Aktivitäten, in denen die wohltuende Kraft des Gestaltens wirkt, als Kunsttherapie zu benennen. Und folglich fühlt sich zu leicht jeder Kunstpädagoge und Künstler, der in den Bereichen der Heil- und Sonderpädagogik, Rehabilitation etc. arbeitet, zum Therapeuten berufen.

Davor sei dringend gewarnt!

Die Anforderungen an einen Therapeuten sind sehr hoch und ohne entsprechend fundierte Ausbildung und Analyse nicht verantwortungsvoll zu erfüllen.

„In der therapeutischen Beziehung muß der Therapeut bereit sein, neue Grenzerfahrungen zu machen. Das erfordert große Flexibilität und Offenheit zum Patienten hin. Voraussetzung ist die Fähigkeit, sich genügend abgrenzen zu können, aber auch die Fähigkeit zur Identifikation, ohne sich

selbst zu verlieren. Das ist nicht ohne gründliche eigene analytische Erfahrung möglich.

Die Gefahr, sich für diesen Beruf zu entscheiden aus mehr oder weniger unbewußten Nähe- und Abhängigkeitsbedürfnissen ist groß. Ebenso die Gefahr, eigene Therapiebedürfnisse als Therapeut 'zu agieren. ... Eigene unbearbeitete Probleme des Therapeuten machen die Bearbeitung der Probleme des Patienten unmöglich, potenzieren sie sogar“ (Wellendorf 1984, S. 68).

Winnicott (1971) verweist ebenfalls auf die grundlegenden Gefahren, die sich aus dem Interpretationsbedürfnis des unerfahrenen Therapeuten ergeben (vgl. Dalley 1984, S. 21). Es genügt nicht, wenn Künstler oder Kunstpädagogen einen „Schnellkurs in Therapie“ oder einige Selbsterfahrungsseminare absolvieren.

„Es ist besonders schwer, einen Künstler von der Tyrannei seiner technischen Kenntnisse zu befreien“ (Naumburg 1958, S. 514).

„Wenn ein Kunstlehrer sich zum Kunsttherapeuten ausbildet, so konzentriert er sich vielleicht weiterhin mehr auf die künstlerische Arbeit der Kinder als auf ihre unbewußten Gefühle und die innerhalb der Gruppe herrschenden Beziehungen“ (Dalley 1984, S. 41).

Um eine Klärung der Aufgaben und Erwartungen an Kunstpädagogen und Kunsttherapeuten zu erreichen, fordert Hilarion Petzold in einer Diskussion mit Prof. Steinbach vom Bundesgesundheitsministerium,

„daß für Projektarbeit von Künstlern in der Psychiatrie oder psychosozialen Arbeit Gelder bereitgestellt werden müssen, nicht damit Künstler als Therapeuten oder Kunsttherapeuten arbeiten, sondern um mit ihrer 'künstlerischen Kompetenz' in therapeutischen Institutionen und Feldern innovativ zu wirken. Diese Projektgelder müßten institutionalisiert werden, d.h. so ausreichend zur Verfügung stehen, daß derartige Projekte zur Regel werden und nicht wie derzeit rare Ereignisse sind. Der Künstler käme damit nicht in Rollenkonflikte oder in eine Situation, klinisch-therapeutische Arbeit zu leisten, für die er nicht ausgebildet ist, sondern könnte aus seiner Identität als Künstler wirken. Im Unterschied dazu müßten für Kunsttherapeuten Planstellen geschaffen werden und Kunstpsychotherapeuten im Rahmen der bestehenden Planstellen für Psychotherapeuten Anstellungsmöglichkeiten finden“ (Petzold 1987).

Wichtig ist, daß kunstpädagogische/künstlerische Projekte und Arbeit (wie beim kunstdid./aneignungstheoretischen Ansatz I beschrieben) nicht mit einem Therapieanspruch vermischt werden, sondern wie es U. Jakobi bei ihrer Arbeit

an der LKH (Psychiatrie) Wunstorf klar als „Kunstprojekt“ benennt und als solches behandelt.

Kunsttherapeutische Arbeit im Sinn des Erlebnis- und gefühlsprozeßorientierten Ansatzes III sollte vielmehr von dafür speziell ausgebildeten und qualifizierten Fachkräften angeboten werden. Gute Kunstprojekte und Kunstpädagogik sind eine hohe Anforderung für sich und dürfen nicht zusätzlich mit einem uneinlösbaren und gefährlichen Therapieanspruch überfrachtet werden.

Kunsttherapie ist deutlich von Kunstpädagogik abzugrenzen, da der Anspruch auf ästhetische Bilder nicht mit einer therapeutischen Handlung zu vereinen ist. Es geht in der Kunsttherapie um Bilder und Gestaltungen, die nicht primär schön und ausstellungsreif sind, sondern deren Bedeutung in der Aussage für Patient, Prozeß und Therapie liegt.

### *Literatur*

- Benedetti, G.: Psychiatrische Aspekte des Schöpferischen, Göttingen 1975  
Benedetti, G.: Todeslandschaft der Seele, Göttingen 1983  
Benedetti, G.: Die Symbolik des schizophrenen Patienten und das Verstehen des Therapeuten, in: Hartwig, H./Menzen, K.H. (Hrsg.): Kunst-Therapie, Berlin 1984  
Biniek, E.: Psychotherapie mit gestalterischen Mitteln, Darmstadt 1982  
Dalley, T.: Kunst als Therapie, Rheda-Wiedenbrück 1986  
Grätz, E.: Zeichnen aus dem Unbewußten, Stuttgart 1978  
Hartwig, H./Menzen, K.H. (Hrsg.): Kunst-Therapie, Berlin 1984  
Jacobi, J.: Vom Bildreich der Seele, Schweiz Olten 1969  
Jung, C.G.: Der Mensch und seine Symbole, Schweiz Olten 1968  
Landgarten, H.B.: Clinical Art Therapy, New York 1981  
Lutz, Chr.: Kinder und das Böse, Stuttgart 1980  
Menzen, K.H.: Ansätze der Kunsttherapie, in: Türk, K.H./Thies, J. (Hrsg.): Therapie durch künstlerisches Gestalten, Stuttgart 1986, S. 100-111  
Naumburg, M.: An Introduction to Art Therapy, New York 1950  
Naumburg, M.: Art Therapy: Its Scope and Function, in: Hammer, E.F.: Clinical Applications of Projective Drawings, Springfield III 1958  
Oaklander, V.: Gestalttherapie mit Kindern und Jugendlichen, Stuttgart 1984  
Petzold, H.: Mitgliederrundbrief I der DGKT Köln 1987

- Pütz, R.-M. u. Pütz, S.: Kunsttherapeut/Kunsttherapeutin, in: Blätter zur Berufskunde hrsg. v. d. Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg 1980, Bd. 2, 2-11 A 29
- Richter, H.G.: Therapeutischer Kunstunterricht, Düsseldorf 1977
- Richter, H.G.: Pädagogische Kunsttherapie, Düsseldorf 1984
- Schottenloher, G.: Kunst- und Gestaltungstherapie in der Praxis, München 1983
- Schuster, M.: Kunsttherapie, Köln 1986
- Wellendorf, E.: Ästhetische Produktivität und Therapie, in: Hartwig, H./Menzen, K.H. (Hrsg.): Kunst-Therapie, Berlin 1984, S. 57
- Wellendorf, E.: Ausbildungsprogramm, Institut für Psychoanalytische Kunsttherapie, Hannover 1985, S. 2

Ulrike Seitz  
Hallstraße 12  
8900 Augsburg



# Welt in Wahrnehmung und Abbildung

WOLFGANG MICHAELIS

*Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.): Musik und Bildende Kunst. - Essen: Die Blaue Eule 1990.  
(Musikpädagogische Forschung, Band 10)*

Dies sind, kurz und grob gefaßt, die Paradoxa in der Wahrnehmung: (1) Welt und Wahrnehmung stimmen gut überein, Welt und Abbildung (in den Sinnesorganen wie in der Kunst) nur mäßig. (2) Dennoch nehmen wir kaum Unterschiede zwischen Welt und Abbildung wahr. (3) Je mehr Abbildung sich von Welt entfernt, desto wahrer wird sie uns. (4) Der „wahre“ Künstler, d.h. der zur Wahrnehmung von Welt verhelfende, ist derjenige, der sich weit von ihr entfernt. Darin gleicht der Künstler dem Wissenschaftler: Wer nah an Welt bleibt, wer etwa einen Baum „naturgetreu“ (zumindest die äußere Form) reproduziert, liefert ein Stück Handwerksarbeit, doch keine Kunst. Wer das So-Sein resp. das Sich-so,

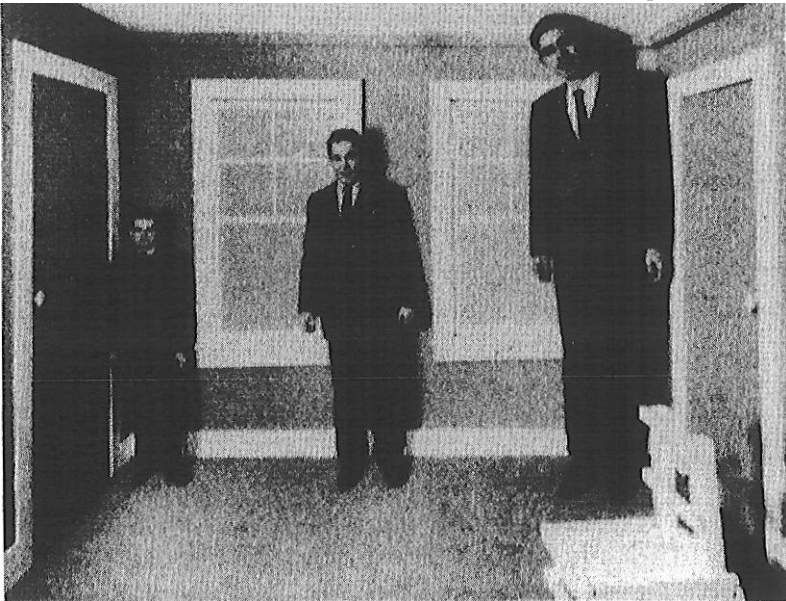


Abb. 1a: Ein nicht leicht zu durchschauendes Beispiel optischer Täuschung  
(aus Brown & Deffenbacher, 1979)

Verhalten des Menschen phänomenologisch nochmals erschafft, mag als Philosoph oder Psychologe ein einfühlsamer Praktiker sein, als Wissenschaftler wäre er ein Trivialist.

Dies sind wissenschaftsphilosophisch „starke“ Aussagen, sie enthalten einen hohen theoretischen Bedeutungsüberschuß. Erforderlich ist somit eine Belegung durch „schwächere“, also inhaltlich konkrete Forschungsaussagen.<sup>1</sup> Das soll, eingeschränkt auf das Beispiel der drei- und vierdimensionalen visuellen Wahrnehmung, geschehen. Damit nicht heuristisch unzuträgliche Erwartungen entstehen, müssen zuvor einige Kernaussagen in ihrem Geltungsbereich begrenzt werden: (1) Welt und Wahrnehmung stimmen nicht immer genügend überein, wie die allbekannten, irrigerweise so bezeichneten Wahrnehmungs-“Täuschungen“ ausweisen. (2) Abbildung wird nur dann wahrer, wenn die Distanzierung von Welt nicht chaotisch, sondern regelhaft abläuft. (3) Ein Künstler hilft daher der Wahrnehmung von Welt nur so weit, wie er diese Regeln einhält. Alle drei Einschränkungen weisen bereits in die Explikation der Paradoxa hinein.

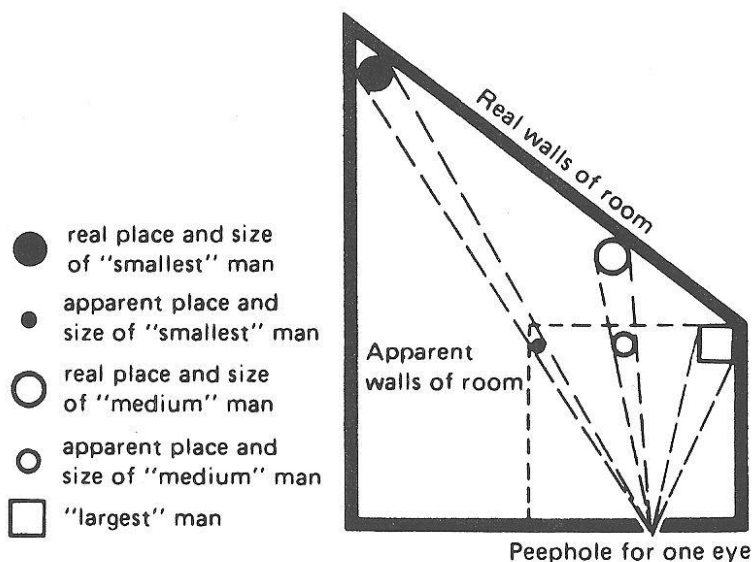


Abb. 1b: Ein nicht leicht zu durchschauendes Beispiel optischer Täuschung (aus Brown & Deffenbacher, 1979)

1 Der Begriff „Ergebnis“ wird gemieden; denn es werden bereits interpretierte Protokollaussagen mitgeteilt. Eine reine Objektsprache (wenn sie denn möglich wäre) käme in die Nähe des Trivialen.

## 1. *Wahrnehmung als Rekonstruktion von Welt*

Wissenschaftssprachlich läßt sich die Relation zwischen Welt und Wahrnehmung so rekonstruieren: Der *distale* Reiz (das physikalische Objekt) weicht merklich vom *proximalen* Reiz (dem physiologischen Korrelat, z.B. dem Abbild auf der Retina) ab; letzterer enthält *weniger* Information als ersterer. Ebenso stimmt das *Perzept* (Wahrnehmung im Alltagssprachlichen Sinn) nicht mit dem physiologischen Sinnesreiz überein; letzterer enthält *mehr* Information als ersterer. Dennoch wird der distale Objektreiz psychisch weitgehend korrekt repräsentiert. An zwei geläufigen Beispielen läßt sich dies demonstrieren: (1) Obwohl sich die *retinale Projektion* (proximaler Reiz) eines Objektes (distaler Reiz) bei Verdoppelung der Distanz genau halbiert, bleibt die wahrgenommene Größe (Perzept) konstant. (2) Obwohl die drei Dimensionen des Raumes auf der Retina nur zweidimensional abgebildet werden, ist unsere Wahrnehmung wieder dreidimensional.

Wahr-Nehmung ist tatsächlich wahr, allerdings gar nicht selbstverständlich, sondern gegen alle Schlußlogik. Die Paradoxie des Aussagegefüges läßt sich durch eine einzige These eliminieren: Wahrnehmung ist nicht lineare Transformation von Welt via Sinnesempfindung - ein Standpunkt, wie ihn über ein ganzes Jahrhundert die *Psychophysik* vertrat; der naiv-metaphorische Vergleich des visuellen Systems mit einem System mechanischer Abbildung ist irreführend (Brown & Deffenbacher, 1979), sowohl für die besonders nahe liegende Form analoger (Photographie) wie nicht weniger für digitalisierte Abbildung (Video, Bildplatte). Wahrnehmung ist vielmehr *Rekonstruktion* von Welt (im Überblick Schmidt, 1987) und steht damit erkenntnistheoretisch auf dem gleichen Niveau wie künstlerische *Reproduktion*. *Beides* sind *schöpferische* Akte, in die weit mehr Information einfließt, als die auf einen einzigen Kanal und den aktuellen Zeitpunkt begrenzte Sinnesempfindung verfügbar machen kann.

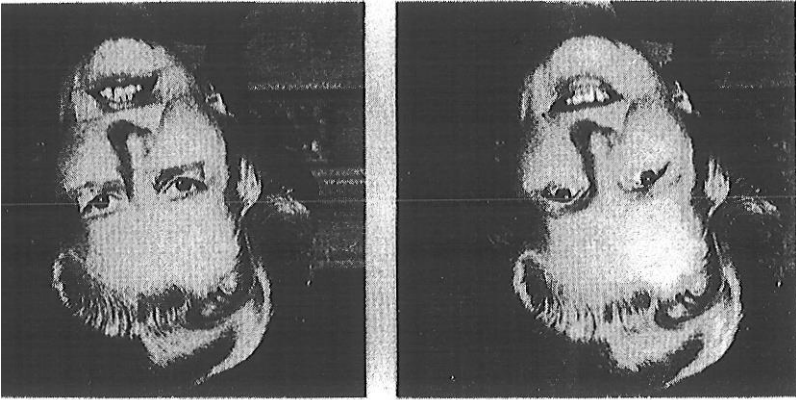


Abb. 2: Der Einfluß des erlernten Gesichtsschemas (Wichtigkeit von Augen- und Mundpartie) auf die Konstruktion Wahrnehmung; die Anomalie im linken Photo wird erst deutlich bei Drehung um 180° (aus Rock, 1985)

Die Forschungsfragen, sowohl für Psychologie wie für Kunsttheorie, liegen klar auf der Hand (Aslin & Smith, 1988): Woher kommt die zusätzliche Information, die den unter-determinierten proximalen Reiz zu einer ausreichend determinierten Wahrnehmung werden läßt; wie ist diese Information beschaffen; in welchen Funktionsgesetzen läßt sie sich fassen? - Zwangsläufig verschiebt sich auch die Sichtweise der Kunsterziehung, selbst wenn diese bisher noch dem Psychophysikalismus fröhnt. Nicht die Hinführung zu einer psychophysikalisch getreuen (z.B. perspektivisch „richtigen“) Abbildung kann im Mittelpunkt des Interesses stehen. Dies wird gerade im Zusammenhang mit den *Abbildungsfaktoren* der vierten Dimension deutlich werden.

Nachdem vor alters extrem idealistische Lösungen gegolten hatten (z.B. von Berkeley, cf. Bower, 1982), sind in den letzten Jahren wenigstens vier theoretische Ansätze der Post-Psychophysik vorgestellt worden: (1) der ökologische Standpunkt von Gibson (1973, 1982), (2) die Theorie der Informationsverarbeitung (z.B. Anderson, 1980; Lindsay & Norman, 1981), (3) das Modul-Theorem von Fodor (1983), (6) die Autopoiese von Maturana (1985). Über diese bloße Erwähnung hinaus bleibt hier kein Raum zu Ausführungen.

## 2. *Pseudo-zweidimensionale Wahrnehmung - ein einfacher Fall?*

Anders als das olfaktorische oder akustische Sensorium ist die Retina zweidimensional, so daß sich eine zwar seitenverkehrte, aber vollständige Projektion zweidimensionaler distaler Stimuli auf ihr findet. Vordergründig haben wir es also hier mit dem einfachen Fall zweidimensionaler Projektion eines zweidimensionalen Gegenstandes, ergo einem adäquat determinierten proximalen Stimulus zu tun. Da jedoch das Auge beweglich ist, müssen Wanderungen der Projektion über die Retina berücksichtigt werden. Damit kommt unversehens die dritte Dimension ins Spiel: Es ist nicht die Lage eines Objektes in einem *festen* Koordinatensystem zu bestimmen, sondern die Lage in Bezug auf den Beobachter. Das Paradoxe: Trotz okularer Eigenbewegung, somit eindeutiger Veränderung des proximalen Stimulus, bleibt die Wahrnehmung der Raumlage konstant. Woher stammt die Information, die entgegen der Veränderung des Netzhautbildes Positionskonstanz erzeugt?

Eine Antwort gab bereits Ernst Mach vor einem reichlichen Jahrhundert: In der kortikalen Zentrale wird zusätzlich zur Netzhautwanderung des proximalen Stimulus die Bewegung des Auges registriert, sei es über die *efferenten* motorischen Impulse an den Augapfel, sei es über die *afferente* Rückmeldung der axialen Veränderung der Netzhaut. Da die Lageänderung von Netzhaut und proximalem Stimulus völlig proportional sind, braucht das Hirn nicht eben viel Rechenarbeit zu leisten, um die Richtung eines Objektes jederzeit korrekt zu bestimmen.

Diese Erklärung wird noch vertreten, ist jedoch unhaltbar: Wenn man einen stationär distalen Stimulus bietet und gleichzeitig das Auge *fixiert*, dürfte es logischerweise keine Positionsveränderung wahrnehmen. Diese Erwartung erfüllt sich nur sehr eingeschränkt, so daß der Verdacht auftaucht, daß die afferenten oder efferenten Impulse der *Ciliarmuskeln* trotz ihres unleugbaren Informationswertes nicht genutzt werden (Marr, 1982). Führt man das Experiment durch ohne Möglichkeit der Orientierung an Stimuli außerhalb des experimentell eingeführten Objekts (z.B. bei völlig abgedunkeltem Raum), dann tritt der sog. *autokinetische Effekt* auf: *Gesehen* zwar (als proximaler Reiz) wird das Objekt als stationär, *wahrgenommen* wird jedoch eine Bewegung, und zwar mit einer Abweichung von bis zu 40° von der objektiven Lage. Die Irrelevanz der Machschen Theorie läßt sich auch bei umgekehrter experimenteller Anordnung belegen, wenn ein fester Leuchtpunkt in einem sich bewegenden Leuchtrahmen geboten

wird. Wahrgenommen wird dann ein wandernder Punkt in einem festen Rahmen.

Diese und weitere experimentelle Daten drängen zu der Vermutung, daß zur veridikalen Wahrnehmung eines Objekts nicht nur die Information über den distalen Stimulus selbst herangezogen, sondern auch dessen Relation (Einbettung) zu anderen Stimuli berücksichtigt wird. In den vielerlei Thesen dazu spielt auch die Wahrnehmung des eigenen Körpers als fester Ankerpunkt im Koordinatensystem eine Rolle (Gibson, 1973). So sind etwa die lateralen Teile der Nase die einzigen Körperteile, die - ausreichende Beleuchtung vorausgesetzt - nicht nur stets zusammen mit dem radial zu lokalisierenden Objekt auf der Retina abgebildet werden, sondern selbst bei stark lateralen und heftigen Augenbewegungen bleibt deren Projektion auf die Retina stets genauso dieselbe wie deren relative Position zum Objekt. Information über die Körperposition muß jedoch nicht über denselben sensorischen Kanal einlaufen wie der proximale Objektstimulus, in Frage kommen vor allem auch die vielfältigen kinästhetischen Sensoren (Gleichgewichtsorgan, Propriozeptoren, Druck-, Dehnungs- und Wärmerezeptoren).

### 3. *Wahrnehmung der dritten Dimension*

Als dritte Dimension gilt in der Wahrnehmung die Entfernung; zwei Varianten werden unterschieden: *Tiefe* (relative Entfernung) und *Distanz* (absolute Entfernung). Die Determination der Distanzwahrnehmung konnte bisher am wenigsten geklärt werden und gilt als das Problem konkreter Perzeptionsforschung. Ich unterscheide drei Ebenen gemäß absteigender Determinationskraft: Bewegungsfaktoren, statische Faktoren, Abbildungsfaktoren.

#### 3.1 *Bewegungsfaktoren*

Bewegungsfaktoren liefern Information aus der sich gegeneinander verändernden Lokation von Beobachter und Objekt. Untersuchungsergebnisse liegen in großer Anzahl zu zwei Subfaktoren vor: der *Parallaxe* und der optischen *Expansion/Kontraktion*.

Die *Paralaxe* wurde bereits von Helmholtz als wesentlicher Faktor angesehen und in den letzten Jahrzehnten von Gibson (1973) genauer untersucht. Wenn die Lage der Augen sich aufgrund von Kopf- oder Körperbewegung lateral zum Objekt, also auf jedem Kurs außerhalb eines Kollisionskurses, verändert, verschieben sich auf der Retina die Abbilder der Objekte nach festen Regeln:

- (a) Objekte diesseits des jeweiligen Brennpunktes wandern entgegen der Eigenbewegung aus, Objekte jenseits des Brennpunktes konsonant mit der Eigenbewegung. Der Brennpunkt selbst bleibt definitionsgemäß fix.
- (b) Je weiter ein Objekt vom Brennpunkt entfernt liegt, desto rascher wandert sein proximaler Stimulus über die Netzhaut. Diese Gesetzmäßigkeit inkorporiert eine weitere, die zuweilen separat aufgeführt wird:
- (c) Je geringer die Gesamttiefe des Wahrnehmungsfeldes ist, desto geringer sind die durchschnittlichen Auswanderungsbewegungen.

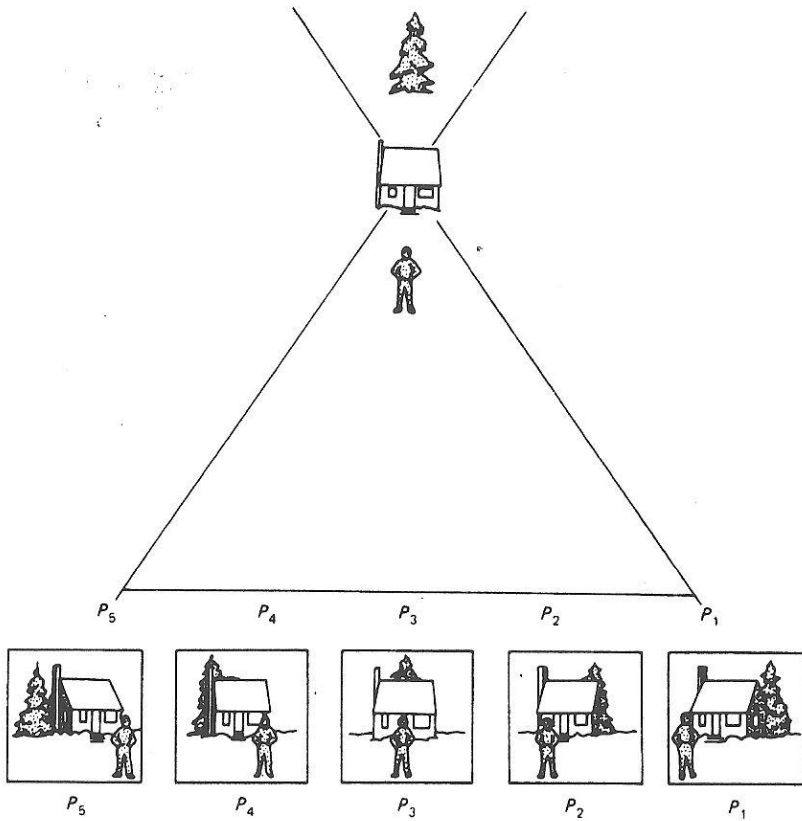


Abb. 3: Gesetze der Bewegungsparallaxe: Veränderungen der Projektion auf der Retina einer Person, die sich von  $P_1$  nach  $P_5$  bewegt und dabei das Gebäude fixiert (aus Haber & Hershenson, 1973)

Parallax-Information ist tauglich, nicht nur die Tiefe des Raumes zu bestimmen, sondern sogar die absolute Entfernung. Fatalerweise müssen wir auch hier unterscheiden zwischen der Möglichkeit, die Information zu nutzen, und der tatsächlichen Nutzung. Es gibt genügend Untersuchungen, in denen die Parallax-Information nicht räumlich interpretiert wurde. Dies könnte nach Rock (1985) den radikalen Schluß nahelegen, daß sie überhaupt nicht genutzt wird. Dagegen sprechen aber Phänomene wie der (*stereo-*)*kinetische* Tiefeneffekt, so daß es sicherer



ist, davon auszugehen, daß die Parallax-Information unter bestimmten Umständen zur Tiefenwahrnehmung führt, möglicherweise dies sogar die bevorzugte Deutung ist.

Daß die *Expansion* eines flächigen Objekts als Verkürzung der Entfernung zwischen Beobachter und Objekt wahrgenommen wird, läßt sich schon bei Kindern belegen, die erst wenige Tage alt sind (Rosinski, 1977; van Geert, 1983). Die aversiven Reaktionen der Kinder sind nicht durch die absolute Größe des proximalen Stimulus zu erklären. - Für den Fall, daß wir uns selbst bewegen und nicht das Objekt sich nähert, kann sogar über die Tiefe hinaus die Entfernung wahrgenommen werden, vorausgesetzt, wir können unsere Bewegung auf irgend einer Art Relationsskala abbilden. Das müssen nicht Meter oder andere genormte Maßeinheiten sein, auch idiosynkratische Eichungen (z.B. Krabbler, Schritte, Armlängen) erfüllen diesen Zweck (Bower, 1982).

### 3.2 *Statische Faktoren*

Statische Faktoren werden unterschiedlich unter den Begriffen der *okulomotorischen* Faktoren, der *stereoptischen* und der *binokulär paralaktischen* Wahrnehmung behandelt. Ich verstehe in einer verallgemeinerten Konzeption darunter jegliche Information, die ihre Quelle in der statischen Interlokation von Objekt und Beobachter hat. Es wird generell angenommen, daß die Nutzung derartiger Information de facto nur der Tiefen-, aber nicht der Entfernungsbestimmung dient. Analytisch wahr kann diese Annahme nicht sein, wie zumindest beim Subfaktor der Konvergenz klar werden wird. Bisher gut erforscht sind die *Disparität der Netzhautbilder*, die *Konvergenz* der Augachsen und die *Akkommodation* der Linse.

*Disparität* proximaler Stimuli ergibt sich aus dem Umstand, daß die beiden Augen eine gewisse Distanz voneinander (bei Erwachsenen im Durchschnitt 6 cm) aufweisen. Jedes Auge sieht daher Objekte aus einem anderen Winkel, somit in veränderter Form. Der Unterschied der Netzhautbilder ist

- um so größer, je weiter die betrachteten Objekte voneinander entfernt sind,
- um so kleiner, je größer deren Abstand vom Auge ist,

Damit gibt die Disparität Auskunft über Entfernungsunterschiede. Allerdings ist, wie man aus Untersuchungen mit stereoptischen Bildern weiß, der Raumein-

druck höchst unvollkommen, weil stochastisch. Zwar treten einzelne Objekte stark zurück oder hervor, aber es hapert an der Wahrnehmung von sich kontinuierlich erstreckender Entfernung und damit auch Krümmung. Stereoskopische Information simuliert eher ein Leporello. - Die andere Einschränkung ergibt sich aus der Nonlinearität des Geltungsbereiches: Der Tiefeneindruck nimmt nicht proportional zur Vergrößerung des Abstandes Auge - Objekt ab; diese *stereoskopische Tiefenkonstanz* bedarf per se einer Erklärung. Umgekehrt läßt bei sehr großer Entfernung die Bedeutung der Disparität überproportional nach und verliert schließlich völlig an Informationswert.

Bei monokularem Sehen wäre neben der Disparität auch die *Konvergenz* der Sehachsen ausgeschaltet. Fixieren wir einen Gegenstand binokular, schneiden sich die Sehachsen beider Augen im *Fixationspunkt*. Täten sie das nicht (z.B. unter Alkoholeinfluß), würden wir ein Doppelbild wahrnehmen. Der Konvergenzwinkel zwischen den Sehachsen ist bei geringer Entfernung groß (bis zum Schielen), bei großer bis unendlicher Entfernung hingegen stehen die Augen parallel. Da der Augenabstand dein Gehirn ebenfalls bekannt ist, könnte das visuelle System mit Hilfe mathematische *Triangulation* nicht nur die Tiefe, sondern sogar die Distanz bestimmen. Die Forschung hat jedoch gezeigt, daß Konvergenz für sich genommen nur einen vagen Anhaltspunkt für Entfernung bietet.

Eine Tiefeninformation, die selbst bei einäugigem Sehen noch verfügbar ist, entstammt der *Krümmungsakkomodation* der Linse, die zur Erreichung eines scharfen Abbildes notwendig ist: Objekte vor und hinter der jeweiligen Fixationsebene werden um so unschärfer auf der Retina abgebildet, je weiter sie von dieser Ebene entfernt sind. Allerdings hat sich experimentell gezeigt, daß das Gehirn diese Information über Entfernungsverhältnisse nur in einem Nahbereich bis zu 2 m Objektentfernung tatsächlich auswertet.

Abschließend zu diesem Punkt eine knappe Bemerkung zum Zusammenhang der geschilderten und weiterer höherwertiger Information (Lernen, Denken), aber auch der Information aus anderen Sinneskanälen, bei der Kompensation der Unter-Determinierung des proximalen Stimulus im Perzept. Es hat sich immer wieder gezeigt, daß jede einzelne Information für sich genommen nicht oder nur unter sehr einschränkenden Rahmenbedingungen die Wahrnehmung veridikal gestalten kann (Gibson, 1982; Aslin & Smith, 1988). Dabei ist bis heute nicht genügend klar, ob es sich um *Additionswirkungen* von Information handelt, wie sie unser Alltagsdenken allzu leicht unterstellt, oder um mathematische Inter-

*aktionen*, die als Hinweis für sehr komplizierte Wirkrelationen gelten (z.B. Wirkungsverkehrung eines Faktors A ab einem bestimmten Wert in Faktor B, unter der Bedingung, daß Faktor C nicht gegeben ist).

### 3.3 *Abbildungsfaktoren*

Gleichwie das Ingenieurswesen als eine Kunst bis vor gar nicht langer Zeit der Wissenschaft Physik vorangeschritten ist, obwohl die erkenntnislogische Zuordnung doch umgekehrt ist, so ist es auch mit der darstellenden Kunst und den Wahrnehmungswissenschaften (Physiologie und Psychologie) gegangen. Weitaus bekannter und dem Nichtwissenschaftler interessanter erscheint daher die dritte Gruppe von Hilfsgrößen für die Überbrückung zwischen proximalem Stimulus und Perzept, die *Abbildungsfaktoren*, im Englischen funktional treffend als „painter's cues“ bezeichnet: Perspektive, Struktur resp. Textur, Schatten, Überschneidung von Bildelementen, Verdeckung durch vorgelagerte Objekte, Farbtöne, Größenverhältnisse, Höhe im Bild u.a.m. Der letztgenannte Faktor hat sich in der Forschung als der relativ zuverlässigste Informationslieferant erwiesen, aber „unsichere Kandidaten“ sind diese Faktoren allzumal, wie sich zeigen läßt.

Abbildungsfaktoren rekurren *direkt* auf den proximalen Stimulus. Maler und Photographen versuchen (zunächst) grundsätzlich, nicht Welt zu simulieren, sondern das *Netzhautbild* vollständig zu reproduzieren: Die Flächen eines Kubus verjüngen sich nicht mit der Entfernung, aber die Projektion auf der Netzhaut zeigt genau dies an; und ferne Landschaft ist nicht bläulich getönt, aber sie erscheint dem Auge so. Der Künstler geht nicht analytisch-logisch vor (wie Wissenschaft), sondern naiv-psychologisch. Wenn das visuelle System trotz unzureichender proximaler Projektion eine Wahrnehmung zustande bringt, die der Welt adäquat ist, dann tut er gut daran, die nun einmal gegebene Psychostruktur nicht zu hinterfragen, sondern sie zu nutzen und ein Bild konsequent so zu gestalten, wie auch der proximale Reiz gestaltet ist.

Diese Psycho-Logik ist aus der Perspektive einer Wahrnehmungswissenschaft ein Fehlschluß zumindest so lange, wie wir davon ausgehen müssen, daß bei der Überführung des proximalen Stimulus in das Perzept zusätzliche Information wirksam wird, die in einem Bild, das die Netzhautprojektion nur kopiert, nicht zum Ausdruck kommen kann. Abbildungsfaktoren mögen daher handwerklich interessant sein, für die Kausalreduktion von Wahrnehmung sind sie belanglos.

Ich nehme an, daß diese Aussage weitgehend auf Kunst übertragbar ist. Sobald (oder falls) Künstler in ihrer Reflexion oder Intuition fortschreiten, blenden sie bestimmte Informationsmengen gezielt aus, extrapolieren andere Mengen und überoptimieren auf diese Weise das (für sie) „Typische“ von Welt. Damit nehmen sie subjektiv Welt wirklich „wahr“, objektiv generieren sie Thesen über „die“ Welt, derer sich die Wissenschaft bedienen könnte<sup>2</sup> zur Ausfüllung der Erklärungslücke zwischen proximalem Stimulus und Perzept.

#### 4. Vernachlässigung der vierten Dimension

Kinder und nicht selten auch Erwachsene zeichnen Welt auf eine Weise, die ihr prima facie nicht adäquat ist.<sup>3</sup> Man muß aus der Würdigung zunächst diejenigen Anteile der Inadäquanz ausschließen, die auf sensu-motorisches Unvermögen, fehlende Vertrautheit mit technischen Werkzeugen etc., also auf Rahmenbedingungen, zurückgehen. Es bleiben dann zwei Komponenten:

- (1) ein Kenntnisdefizit von *Konventionen* der Darstellung,
- (2) ein Versuch der Auflösung der geschilderten Paradoxa auf *individuell plausible Weise*, sei dies nun Mißachtung durchaus bekannter Konventionen aus welchen Gründen immer (z.B. Protestbewegungen, Profilierungsversuche auf einem abgegrastem Markt), oder sei dies ein neues Verständnis von Welt (wie bei der Kreation epochaler Stilkonventionen).

Wenn etwa das Gebäude einer Windmühle zeichnerisch in den Partien nicht ausgeblendet wird, die durch deren Flügel „eigentlich“ verdeckt sind, dann kann dies dennoch eine völlig korrekte Wiedergabe sein, nicht nur Wiedergabe von Welt, sondern sogar des proximalen Stimulus. Des Rätsels Lösung liegt darin, daß die Verdeckung des Gebäudes durch die Flügel zwar physikalisch unbezweifelbar ist, aber erst in der 4. Dimension, der Zeit, erfolgt. Diese Dimension, im vorliegenden Fall konkretisiert als Bewegung der Flügel, ist nicht nur in den Abbildungskonventionen bisher vernachlässigt worden, sondern auch die Wissenschaften, nicht zuletzt selbst die Physik, schlagen sich mit ihr herum.

---

2 Daß Wissenschaft die Chance nicht nutzt, vielmehr die Abgrenzung zu den „schönen Künsten“ immer hermetischer gestaltet, will mir als ein starker Hemmfaktor für den Erkenntnisfortschritt erscheinen.

3 Ich danke Frau Kollegin John-Winde dafür, daß sie mich durch die Frage nach der causa zu diesen Zeilen angeregt hat.

Es konnte bis heute nicht einmal geklärt werden, wie weit das 1. Paradoxon hier gilt, die Wahrnehmung von Bewegung also dem physikalischen Stimulus entspricht (Marr, 1982). Fest steht aber, daß der proximale Reiz vom distalen abweicht, sofern die Geschwindigkeit des Flügels jenseits der Wahrnehmungsschwelle für Bewegung liegt. Der proximale Stimulus<sup>4</sup> besteht dann aus einem Gebäude, das durch eine scheibenförmige Fläche um die Radnabe herum, die im Durchmesser der Spannweite der Flügel entspricht, mit zentrifugal-degressiver Dichte verdeckt wird. Auf gut deutsch: Im Zentrumsbereich ist vom Gebäude nichts zu sehen, erst in einem sich anschließenden ringförmigen Bereich wird das Gebäude mit zunehmender Deutlichkeit sichtbar.

Da wir die Mühle aber immer auch schon unbewegt wahrgenommen haben, und da wir zu wissen meinen (das ist bereits Konvention, wenn man an die subatomare Physik denkt), daß Bewegung der Flügel weder deren Gestalt noch die des Mühlengebäudes verändert, reproduzieren wir in der Regel *nicht den proximalen Stimulus* und wahrscheinlich auch nicht das Perzept (das wir nicht kennen können), sondern einer Konvention folgend das *erinnerte Bild* der bewegungslosen Mühle. Diese Gedächtnisreproduktion einer „Momentaufnahme“ empfinden wir als „richtig“, sofern sie die perspektivischen Abbildungsfaktoren nutzt, also das Objekt *dreidimensional reduziert* und damit *physikalisch falsch* abbildet.

Eine zweite Version der These ist für die entwicklungspsychologische Grundlagenforschung interessanter. Konventionen überdauern nur so lange, wie sie sich nach jeweils geltenden Kriterien als nützlich erweisen. Daher kann man annehmen, daß die „painter's cues“ erst sekundär konventionellen Ursprungs sind, sich primär aber darin begründen, daß irgendwann in der Entwicklung ein Reflexionsstadium erreicht wird, in dem eine Eigenwahrnehmung des „unverfälschten“ proximalen Stimulus näherungsweise möglich ist. Zu diesem Zeitpunkt können die Konventionen als klare Definition des dumpf „Gefühlten“ wiedererkannt und damit anerkannt werden. Dieser Gedanke läßt sich von der Ontogenese auf die Kulturgenese transponieren: Nicht zu allen Zeiten ist die Verwendung der Perspektive so selbstverständlich und intensiv gewesen wie seit der Renaissance, einem relativ späten Punkt in der Kulturgeschichte.

Auch bewährte Konventionen korrespondieren allerdings - nicht anders als „gültige“ wissenschaftliche Theorien - *mit der Welt* nur so weit, wie die Korre-

---

4 Der proximale Stimulus kann hier nicht einmal mehr mit der retinalen Projektion gleichgesetzt werden. Er läßt sich allenfalls in dahinter gelegenen Ganglienzellen lokalisieren.

spondenz sich für das Überleben in dieser Welt als nützlich erweist. Welt per se kann logisch nicht ausgeschlossen werden, aber sie ist nicht erfahrbar. Das wird in Eschers „unmöglichen“ Abbildungen dieser Welt klar, durch die er die paradoxen Verhältnisse zwischen Welt, Wahrnehmung und Reproduktion unmittelbar aufscheinen läßt. So bleibt denn der Selektionsdruck in Richtung auf die Entdeckung immer neuer und ergänzender Abbildungsfaktoren oder auf die radikale Tilgung des Bewährten.

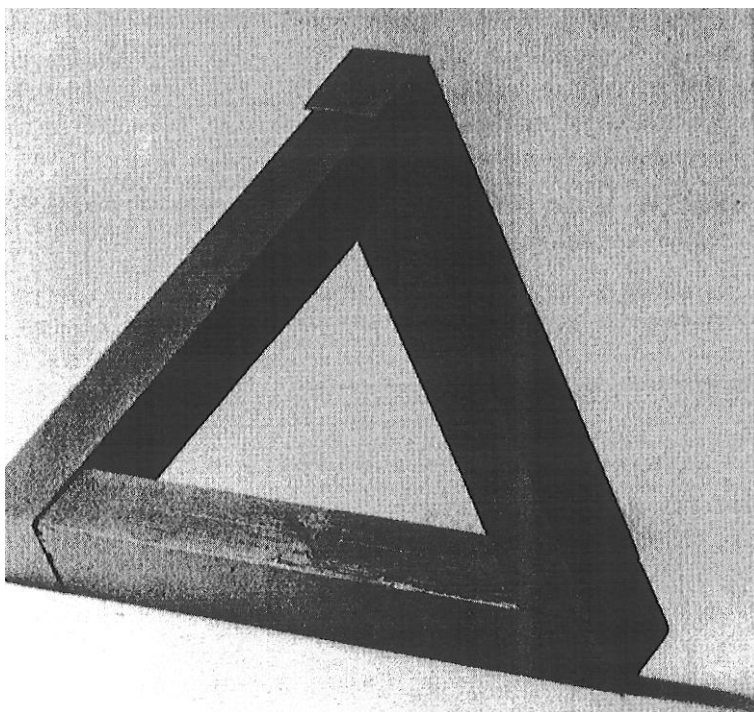


Abb. 4: Eine einfache „unmögliche“ Figur, wie sie zuerst von Penrose & Penrose (1958) konstruiert wurde, hier in einer dreidimensionalen Version nach R. Gregory (aus Frisby, 1983)

Man denke etwa an die plötzliche Wertschätzung der Kunst der „Primitiven“, die bei unkritischer Betrachtung als eine Rückentwicklung kultureller Veränderung wirken muß, oder an die Ikonographie und die Gestaltungselemente der Comics, in denen beide Wege aufscheinen. Dort werden einerseits die Techniken (nicht die Stilmittel!) der Bewegungsphotographie direkt adaptiert (z.B. richtungsstabiles Verwischen als Wiedergabe der Bewegung, Windmühlen mit acht oder mehr Flügelarmen) und damit eine weitere Annäherung an den proximalen Stimulus bewirkt. Zum anderen leben symbolische Repräsentationen in einer überraschend archaischen Form wieder auf (die Sprechblase als Pendant zur altgriechischen Hauch-Seele, die semantisch entblößten Lautmalereien zur Darstellung emotionaler Befindlichkeit), oder es werden proximale Ereignisse des einen Wahrnehmungskanals in direkter Weise in einen anderen Kanal überführt (etwa die Sichtbarmachung von Geräuschen). Viele „moderne“ Künstler (sofort fällt uns Picasso ein) mögen eben diese Entwicklung durchlaufen und sich daher über die konventionellen Abbildungsfaktoren hinweggesetzt haben.

Beide Thesen, das möchte ich zum Schluß als empirisch ausgerichteter Forscher nicht versäumen zu sagen, kann man relativ leicht experimentell überprüfen.

### *Literatur*

- Anderson, J.R. Cognitive psychology and its implication. San Fransisco: Freeman, 1980.
- Aslin, R.N. & Smith, L.B. Perceptual development. Annual Review of Psychology, 1988, 39, 435-473.
- Bower, T.G.R. Development in infancy. San Francisco: Freeman, 1982<sup>2</sup>,
- Brown, E.L. & Deffenbacher, K. Perception and the senses. New York: Oxford University Press, 1979.
- Fodor, J.A. Modularity of min& An essay on faculty psychology. Cambridge, Mass.: Massachusetts Institute of Technology Press, 1983.
- Frisby, J.P. Seeing, illusion, brain, and mind. London: Oxford University Press, 1979. (deutsch: Sehen: Optische Täuschungen, Gehirnfunktionen, Bildgedächtnis. München: Moos, 1983.)

- Gibson, J.J. The senses considered as perceptual systems. Boston: Houghton Mifflin, 1966. (deutsch: Die Sinne und der. Prozeß der Wahrnehmung. Bern: Huber, 1973.)
- Gibson, J.J. The ecological approach to visual perception. Boston: Houghton Mifflin, 1979. (deutsch: Wahrnehmung und Umwelt: Der ökologische Ansatz in der visuellen Wahrnehmung. München: Urban & Schwarzenberg, 1982.)
- Haber, R.N. & Hershenson, M. The psychology of visual perception. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1973.
- Lindsay, P.H. & Norman, D.A. Human information processing. New York: Academic Press, 19772. (deutsch: Einführung in die Psychologie: Informationsaufnahme und -verarbeitung beim Menschen. Berlin: Springer, 1981.)
- Marr, D. Vision. San Francisco: Freeman, 1982.
- Maturana, H.R. Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Ausgewählte Arbeiten zur biologischen Epistemologie. Braunschweig: Vieweg, 19852.
- Penrose, L.S. & Penrose, R. Impossible objects: A special type of visual illusion. British Journal of Psychology, 1958, 69, 31-33.
- Rock, I. Perception. New York: Scientific American Books, 1986. (deutsch: Wahrnehmung: Vom visuellen Reiz zum Sehen und Erkennen. Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft, 1985.)
- Rosinski, R.R. The development of visual perception. Santa Monica, Cal.: Good-year, 1977.
- Schmidt, S.J. (Ed.) Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt: Suhrkamp, 1987.
- van Geert, P. The development of perception, cognition, and language. London: Routledge & Kegan Paul, 1983.

Prof. Dr. Wolfgang Michaelis  
Donauwörther Straße 43  
8901 Königsbrunn



# **Tänze der Kinder in Europa - Konsequenzen für den Musikunterricht der ersten Schuljahre**

HELMUT SEGLER

*Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.): Musik und Bildende Kunst. - Essen: Die Blaue Eule 1990.  
(Musikpädagogische Forschung. Band 10)*

Die hier vorgelegten Überlegungen zum Musikunterricht in der Grundschule beruhen außer der planmäßig betriebenen Untersuchungszeit von 1979 bis 1988 auf den früheren, noch unsystematischen Beobachtungen seit dem Jahre 1960, als mit dem Beginn der Lehrtätigkeit an der damaligen PH Braunschweig (1958) die Zweifel an der „Theorie der Musikerziehung“ und den tradierten Inhalten des Musikunterrichts immer stärker wurden. Die Fragestellung lautete von Anfang an: Was ist und was wird gedacht. Beide Aspekte werden jetzt miteinander verbunden, und der Abschlußbericht ist der Anlaß, noch einmal zusätzlich zu der zusammenfassenden zweibändigen Publikation (s.u.) den Tatbestand zu beschreiben und zu interpretieren.

Auch heute gilt noch die Frage: Haben sich Theorie und Praxis des Musikunterrichts in der Grundschule überhaupt verändert, wenn z.B. das „Memorandum zur Lage der Musikerziehung in Kindergarten, allgemein- und berufsbildender Schule und Lehrerbildung“, hrsg. vom Verband Deutscher Schulmusiker (VDS), Mainz 1988, grundsätzliche Überlegungen darstellen soll? Darin heißt es im Abschnitt 3:

## *„Aufgaben*

Die Grundschule knüpft - wenn möglich - an die musikerzieherische Arbeit des Kindergartens bzw. die vorschulische Früherziehung der Musikschule an. Angesichts der heutigen Allgegenwart 'von Musik sollte eine planmäßige Musikerziehung so früh wie möglich einsetzen....

Probleme... Der musikalisch nicht vorgebildete Klassenlehrer ist häufig überfordert. Obwohl er weiß, welche Bedeutung das gemeinsame Singen und Hören von Musik für die Kinder hat, sieht er sich nicht in der Lage, Musik in kindgerechter Weise in den Unterricht einzubeziehen.

## *Forderungen*

Alle Versuche, die Musikerziehung in der Grundschule zu verbessern und zu sichern, müssen nach wie vor in erster Linie bei der Lehrerbildung selbst einsetzen....

Ferner ist zu fordern: 1. Trotz des gegenwärtigen Lehrermangels im Fach Musik muß gesichert bleiben, daß die Stundentafel der Grundschule in allen Stufen zwei Wochenstunden Musik vorsieht. Zusätzlich sollte eine

Wochenstunde Musik in Verbindung mit Bewegungserziehung angestrebt werden....“

Weiterhin werden „Ausstattungs-lücken“ mit Recht erwähnt und „Vokal- und Instrumentalensembles im Interesse eines reicheren Schullebens“ gefordert (S. 11 f.):

Der „Erziehungsauftrag der Schule“ soll also endlich wieder ernstgenommen werden (S. 7). Es fehlt nur noch die Berufung auf eine „Spielerziehung“. Offensichtlich handelt es sich um die tradierte „Lehrerkultur“ einer von Jonas Frykman eindrucksvoll beschriebenen „Educating Class“<sup>1</sup>, die immer mehr in unserer Gesellschaft auf allen Ebenen mit dem Anspruch auftritt, für die „Angebote zu sinnerfüllender Lebensgestaltung“ zuständig zu sein (Memorandum S. 8), weshalb „Musikerziehung in der frühen Kindheit beginnen sollte“ (ebd. S. 9).

Auf diese Weise wird seit Einführung der allgemeinen Schulpflicht mit Hilfe von Erziehungsmethoden und Erziehungsmaterialien - d.h. hier sowohl gemachte Kinderlieder als auch „große Musikwerke“ - eine bestimmte Bewußtseinseinstellung erzwungen, um die Kinder dem jeweiligen Zustand der Gesellschaft anzupassen und den gewünschten Zustand zu erreichen und zu befestigen. Bereits im Jahr 1865 schrieb W. Tappert<sup>2</sup>:

„Der alte, uns von Jugend auf geflissentlich eingepflichte Aberglaube von einer schönen, heiligen, großen, klassischen Periode, die nie wiederkehre, deren Hingang wir Unglücklichen, in der Zeit des 'grenzenlosen Verfalls' Geborenen nur zu beweinen hätten, - dieser Aberglaube verschwand und die Konsequenzen der Umwandlung machten sich bald genug fühlbar.“ (S. 3)

Und weiter: „Nachdem der erste Schritt zur Erkenntnis gethan war, nachdem ich gebrochen mit mancher Ansicht, wie wir sie als künstlerische Aussteuer von den Schulbänken mit in die Welt hinausnahmen, nachdem ich manches Capitel der Buch- und Kathederweisheit, vor der wir Deutschen einen angeborenen Respect haben, vorerst bescheiden mit einem Fragezeichen versehen, ging es an die speciellen Untersuchungen.“ (S. 4)

Gegenwärtig werden die Erziehungsbemühungen unter Experten als „Bildungsreform à la New Age“ beschrieben. Vor allem aber müssen die Materialien

---

1 Jonas Frykman: The Educating Class, in: Kinderkultur, 25. Deutscher Volkskundekongreß vom 7. bis 12. Oktober 1985 in Bremen, Bremen 1987, S. 191-198

2 Tappert: Wandernde Melodien. Eine musikalische Studie, Berlin <sup>2</sup>1890

immer noch als „kindgerecht/kindgemäß“ deklariert und mit entsprechendem pädagogischem Jargon unter der Decke „Soziale Erziehung“ zubereitet werden.

Den Kindern bleibt daher nichts anderes übrig, als sich auf ihre Weise zu wehren, und das geschieht außerhalb der Schulwelt auf freien Spielplätzen, in noch vorhandenen Spielstraßen und besonders gerne auf den Pausenhöfen unter den Augen der Lehrer/innen, die, von den Kindern als „aufsichtsgeil“ typisiert, kaum die Tätigkeiten der Kinder bemerken oder gar Zugang finden und diese entweder korrigieren oder auch verbieten, womit sie oft das Gegenteil erreichen, nämlich noch stärkere Motivation in der Erfindung ironisch nachahmender oder schadenfreudiger Texte, wie z.B. den Abzählvers:

„Unser Lehrer sieht beim Laufen  
nicht den großen braunen Haufen.  
Er rutscht aus und fällt hinein  
und du mußt sein!“

Solche und andere als „Metatypen“ bezeichnete Handlungsweisen sind in allen europäischen Ländern zu beobachten.<sup>3</sup> Dabei ist unabhängig von der zu Beginn unseres Jahrhunderts entwickelten „Idee einer neuen Körperlichkeit“ bei den rhythmisch sprechenden, singenden und tanzenden Kindern ein bisher noch nicht verschwundener „Körpersinn“ zu erkennen<sup>4</sup>, der als einer der Entstehungsgründe von Musik auszumachen ist, da Laute-Klänge-Geräusche oder auch Töne hörbar gemachte Bewegung sind. Ein weites Feld für Konsequenzen im Musikunterricht ist damit angesprochen. Dieses Moment und andere Ergebnisse der Untersuchung sind in der zweibändigen Publikation (s.u.) nachzulesen.

Das Fach „Rhythmik“ oder „Bewegungserziehung“ z.B. beinhaltet dann nicht mehr nur - wie oft praktiziert - Musik in Bewegung umzusetzen, sondern umgekehrt: aus Bewegung jeweils Musik zu entwickeln, und zwar aus Fuß-, Bein-, Hilft-, Arm- und Schulterbewegung. Klanggeräte und Musikinstrumente werden dann als Organverlängerung erkannt und aus dem betulichen „Musizieren“ der ehemals „unschuldigen Engel“ (jetzt Kinder) - übliche Reproduktion - wird spannendes „Musikmachen“ - neuartige Produktion -, zumal das Fußestampfen

---

3 Helmut Segler: Tänze der Kinder in Europa - Metatypen mit Beispielen, in: Musikpädagogische Forschung Bd. 8, Laaber 1987, S. 179-190

4 Wolfgang Graeser: Körpersinn, München 1930  
Kurt Blaukopf: Musik im Wandel der Gesellschaft, München 1982, Kap. 18, Entkörperlichte Musik, S. 210f.

oder Klatschen der Hände auch auf Schenkel, Arme und Schultern den Kindern geläufig sind.

Zum Thema Singen im Unterricht lautet die Reaktion: „Was wir singen? Das wissen Sie doch: 'Meister Jakob' oder 'Im Märzen der Bauer' und so; wir haben die Lieder zu Hause auf Tonband aufgenommen und unserer Lehrerin dann mit doppelter Geschwindigkeit vorgespielt, seitdem wird der Quatsch nicht mehr bei uns gesungen.“ (Junge, 3 Schulj.).

Insgesamt ist festzustellen, daß es sich bei den „Tänzen der Kinder“ um nicht notierte Aktionen handelt, aber gerade die unsichere Form mündlicher Überlieferung scheint den dauernden Bestand zu garantieren. Beide Traditionen, die Eigenkultur der Kinder und die „Tänze für Kinder“, die mit pädagogischer Intention hergestellt und als Tanzreim-Reigentänze-Singtänze-Kreistänze-Tanzspiele u.ä. verbreitet werden, existieren nebeneinander und beunruhigen weder Pädagogen, die die originale Kinderkultur nicht zur Kenntnis nehmen, noch die Kinder, bei denen die Bemühungen der hier als „erziehungsgeil“ typisierten Lehrer/innen einfach abprallen oder als Verniedlichungen parodiert werden.

Deutsche Kinder und die von Gastarbeitern treffen sich auf Schulhöfen oder auch zu Hause. In Ferienlagern und während Urlaubsreisen in alle Himmelsrichtungen begegnen sich die Kinder und tauschen ihre Tänze und Lieder untereinander aus. Es sind die zu einer jeweiligen Typologie der Tanzformen und der Metatypen geordneten „zeichenhaften Funktionen“ (Hermann Bausinger) einer aktuellen und immer wieder neu und ohne besondere Bindung sich bildenden Gruppe von Kindern. Oft sind die „Wanderwege“ (s. Anm. 2) deutlich zu erkennen. Bei allen Beobachtungen erweist sich die Altersgruppe der meist Acht- bis Zwölfjährigen in der sozusagen „saftigsten Phase“, in der von den Erwachsenen in subjektiv betroffener Weise gelernt wird und außerdem Inhalte und Formen an Jüngere gerne weitergegeben werden, weil dadurch das soziale Prestige anwächst.

Über die Beobachtungen und Erfahrungen wurde seit Beginn der Untersuchung berichtet.<sup>5</sup> Interpretationen des Materials konnten in unterschiedlicher Form publiziert werden.<sup>6</sup> Schließlich gibt es zum Thema der „Konsequenzen für den Musikunterricht“ zwei Aufsätze<sup>7</sup>, die aber nicht als praktische Handreichungen konzipiert sind, sondern die bei Lehrern/innen eine gewisse Aufklärung bewirken wollen, damit sie ihre Unterrichtsmaterialien und -methoden überprüfen und je nach Befähigung verändern können, und das ohne in den so oft auftretenden Fehler zu verfallen, die Erlebnis- und Erfahrungsgegenstände „ihrer Kinder“ in den Unterricht zu integrieren und diese dadurch entweder lächerlich zu machen oder Verdrossenheit zu erzeugen, weil die Funktion nicht stimmig ist.

Hierzu eine wichtige Ergänzung: „Wer mit Kindern spielt, muß wirklich und nicht affektiert mit ihnen spielen, wenn er in einen echten Bezug mit ihnen kommen will. Wer für eine Sache den Sinn eröffnen will, muß selbst von der Sache erfüllt sein. Wer sich mit Kindern unterhält, muß sich wirklich dabei mit unterhalten. Fehlt diese Echtheit im Erzieher, so entsteht das künstlich Treibende und Geheuchelte ... vieles nutzlosen Kindergarten- und Schuldaseins, das auch im andern Widerstand und Stumpfheit hervorbringt und jene Erziehungseinrichtungen zur zeitvergeudenden Quälerei der Jugend macht“<sup>8</sup>.

- 
- 5 Helmut Segler/Helga de la Motte-Haber/Andreas Feige: Untersuchung und Filmdokumentation überlieferter Kindertänze, Teil I: Regionen in Norddeutschland, in: Musikpädagogische Forschung Band 3, Laaber 1982, S. 183-209  
 Helmut Segler: Einige Anmerkungen zur Geschichte der Kindheit und zur „Musik der Kinder/Musik für Kinder“, in: Musikpädagogische Forschung 13d. 5, Laaber 1984, S. 39 – 56  
 Günther Batel: Musik und Aktion. Auswertung einer Fragebogen- und Interviewerhebung über die Verbreitung von Kindertänzen, -liedern und -spielen in Süddeutschland, Österreich und der Schweiz, in: Musikpädagogische Forschung Bd. 5, Laaber 1984, S. 55-74  
 Helmut Segler: Untersuchung und Filmdokumentation überlieferter Kindertänze. Teil III: Regionen in nicht deutschsprachigen europäischen Ländern, in: Musikpädagogische Forschung Bd. 6, Laaber 1985, S. 193 - 195 (Kurzbericht)
  - 6 Helmut, Segler: Noch einmal: Ein Beitrag zu den Theorieversuchen über das Singen, in: Musik und Bildung, Mainz, liegt 10/1985  
 Helmut Segler: Kinderkultur und Avantgarde, in: Kinderkultur a.a.O., s. Anm. 1, S. 277 - 284
  - 7 Helmut Segler. Musik in der Grundschule. Kinder bringen schon Musik mit - ihre eigene, in: Rudolf Klinkhammer (Hrsg.): Schnittpunkte MenschMusik, Regensburg 1985, W. Gieseler zum 65. Geburtstag  
 Helmut Segler: Die Tänze der Kinder im Grundschulalter - Konsequenzen für den Musikunterricht, in: Willi Gundlach (Hrsg.): Handbuch Musikunterricht Grundschule, Düsseldorf 1984, S. 156 -169.
  - 8 Wilhelm Flitner Allgemeine Pädagogik, Ullstein-Buch Nr. 39005, S. 82f.

Die vorliegende Untersuchung reicht zwar noch nicht zu einer überzeugenden Theoriebildung für eine „zer-dachte“ Praxis, aber die verifizierten Hypothesen<sup>9</sup> könnten Mut machen und - wie gesagt - gewisse Aufklärung bewirken:

- Tradierte Vorstellungen über *das* Kind, *die* Musik, *den* Tanz müssen ausgeklammert werden, weil sie in ihrer Abstraktheit unzulänglich bleiben.
- Eine Interpretation allein aus den Gegenständen ist ebenfalls nicht möglich, weil es darum geht, das Verständnis für die Komplexität von Motivation-Aktion zu gewinnen. Diese Totalität erfassen zu wollen, ist schwer einzulösen.
- Schließlich soll gerade wegen der besonderen Struktur des Tatbestandes „Kindertanz“ verhindert werden, daß eine vielleicht - wenn auch vorläufig - als abgeschlossen geltende Theorie von ambitionierten Erziehungsstrategen auf dem Gebiet des Tanzes und der Musik getrennt voneinander verwendet wird und so die Aktivitäten der Kinder unter dem Zugriff einer Pädagogisierung absterben. Anregungen, die von den Kindern selbst ausgehen, sollten selbstverständlich immer aufgegriffen werden.

Die Publikation der gesamten Untersuchung erscheint in zwei Bänden im MOECK-Verlag, Celle 1990, so daß alle Einzelheiten zu musikpädagogisch relevanten Problemen wie Sprach- und Melodieformeln oder Kontrafakturen etwa im Zusammenhang mit Produkten der Erwachsenen nachgelesen werden können.

### *Inhalt*

*Band 1:* Einführung: Was sind Kindertänze - Die Typologie - Probleme der Untersuchung - Erfahrungen in europäischen Ländern, Vergleichende Analyse: Anzahl der Tanzformen - Häufigkeit von Grundmustern - Sprach- und Melodieformeln

Der soziale Kontext (G. Batet): Kindertanz als soziomusikalische Aktion - Ergebnisse der Fragebogen- und Interviewerhebung - Kindertanz im Zusammenhang des Freizeitverhaltens

Theoriebildung: Datensammlung - Die Hypothesen - Metatypen Anhang: Sachregister - Literatur

*Band 2:* Dokumentation und Kurzkommentare: Dokumentationsprobleme - Abzählverse - Klatschspiele/Tänze zu Zweit - Tänze im Kreis - Auflösen des Krei-

---

9 In: Musikpädagogische Forschung Band 6, a.a.O. S. 193

ses - Tänze in einer Reihe - Tänze in zwei Reihen - Tänze mit einem/r Überzähligen - Tänze mit Nachahmungen - Tänze mit Pantomimen - Die lange Kette - Seilspringen

Anhang: Register der Textanfänge - Fotonachweise - Personen- und Ortsregister  
Band 1/2 - Sachregister

Nochmals soll betont werden, daß es sich zwar um eine zum größten Teil mit Ton- und Filmaufnahmen belegte Zusammenstellung handelt, aber nicht um eine wissenschaftlich fundierte Sammlung zur Unterrichtspraxis, und daß diese Publikation keinen Beitrag zur Legitimation einer allgemein verbreiteten und propagierten „Musikerziehung“ darstellt, es sei denn, auch die Kritik und Widerlegung der üblichen Theorie wird als ein solcher Beitrag begrüßt.

In diesem Sinne sind noch einige Anmerkungen zu machen, die der „Schlußbemerkung“ zu Band 2 entnommen sind:

- Das Fundament der Untersuchung stellen die Kinder selbst dar, und zwar in der unteilbaren Gesamtheit ihrer außerschulischen Betätigungen in den Bereichen der rhythmischen Bewegungslust, des unverkrampften Singens und der phantasievoll gereimten Sprache. Damit werden die bisher atomistischen Methoden des Musikunterrichts sehr fragwürdig, nämlich der allmähliche Aufbau des musikalischen Lernens ausgehend von der fallenden kleinen Terz - angeblich natürlichem Kuckucksruf -, fortschreitend zu einzelnen Intervallen und zur sich erweiternden Melodiebildung im Drei-, Vier- und halbtönen Fünftönenraum in der zeitlichen Organisation des einen rhythmischen Ablauf verzerrenden musikalischen Taktes. Erkennbar ist hingegen nur, daß fallende, steigende oder schweifende Tonabstände aufgrund einer gesamtkörperlichen und damit auch die Stimmbänder betreffenden Spannung und Lösung entstehen.

- Die Erfahrungen verweisen bis heute auf eine darstellende Aktivität in bestimmten sozialen Handlungsweisen, mit eher stimmlichen Klängen als vorgeformten Melodien, mit einem offenen Melos und meist nicht taktgebundener Motorik. Die jeweils erreichte Endgestalt ist - Unabhängig von der Zuordnung zu einem bestimmten Typus - immer die Formung einer ganzheitlichen Projektion innerer Vorstellungen.

- Eine bewußte Reflexion des Sachverhalts - hier der Beziehungen zwischen Bewegung-Sprache-Gesang - ist den Kindern noch fremd; vielmehr werden sie nur

unmittelbar gewahr, daß entsprechend naturvolklichen Tanzliedern „jeder Gesang zum Tanzen bestimmt (ist)“.<sup>10</sup>

- Die Metatypen sind sozusagen offene Muster zur Interpretation des Alltagslebens, sie sind eine „einfache Form“ und nicht eine ästhetische Artikulation mit Worten und Tönen; vielmehr sind sie eine Projektion allgemeiner Erfahrungen, die in allen Sprachen gefunden und auf allgemeingültige Figuren zurückgeführt werden können. In diesem Rahmen haben die Kinder keinerlei Scheu vor einer Selbstdarstellung.

- Es ist noch die Frage zu stellen nach den Chancen zur Weiterführung der zur Identifikation dienenden Aktionen in einer eigenständigen Kultur, die von den Erwachsenen und vor allem von der Schule mit ihren dümmlichen Kinderliedern genau so bedroht wird wie von den öffentlichen Medien und vom Spielzeugmarkt mit ihren immer wieder neuen Angeboten. Dieser künstlich geschaffene Kontext scheint oft die Betätigungen zu ersticken, aber bis jetzt brodeln Spott, Schadenfreude und allerlei aggressive Elemente unter der pädagogisierten Oberfläche, und es ist kaum zu befürchten, daß alle Kinder aufgrund der ständigen pädagogisch-therapeutischen Beziehungen zwischen ihnen und den Erwachsenen jede ursprüngliche Erlebnisform aufgeben und zu angepaßten Bildungsbürgern werden, die der neuen „Educating Class“ hörig sind.

- Die „Tänze der Kinder“ sind Beispiele für die Freisetzung von Trieb- und Aktionspotentialen und für die Erzeugung von Funktionslust durch die Bestätigung gemeinsamen Handelns in dem Feld einer freiwillig gebildeten Sozietät, die von keiner erzwungenen Klassengemeinschaft ersetzt werden kann. Müssen nicht auch unsere Schulen ihren Lebensstil umstellen auf die Gewährung von mehr Frei- und Spielraum? „Die heutige Schule hält die Schüler immer noch viel zu sehr in einer passiv-rezeptiven Haltung. Die Leistung ist vorwiegend reproduktiv. ... Bedeutende Pädagogen haben immer wieder eine Schule des produktiven und kritischen Denkens und Handelns gefordert“.<sup>11</sup>

- Handeln wird aber nicht aus Büchern gelernt, auch nicht aus der vorliegenden Dokumentation, die gerade zeigt, wie Kinder ihre unerschöpflichen Aktionspotentiale verwirklichen.

---

10 Curt Sachs: Weltgeschichte des Tanzes, Berlin 1933, S. 127

11 Felix v. Cube/Dietger Alshuth: Fordern statt Verwöhnen. Die Erkenntnisse der Verhaltensbiologie in Erziehung und Führung, München 1986, S. 17



Zu den Erfahrungen vor allem in osteuropäischen Ländern gehört die Bewertung der „Kinderfolklore“, die bei den Besuchen mit unterschiedlicher Akzentsetzung entweder vorgeführt oder auf die hingewiesen wurde. Zur Orientierung seien hier einige Beispiele für den gegenwärtigen Stand der bewußten Umbildung und Einordnung von Traditionsgut in geplante Erziehungsabsichten angeführt.<sup>12</sup>

- Ungarn: Ende der sechziger/Anfang der siebziger Jahre entstand eine neue Welle des Folklorismus, in welchem die Kinderkultur einen bedeutsamen Faktor darstellte. Es gibt seitdem Folklore-Feiertage, ein Tanzhaus wurde eröffnet speziell für Kinder, die als „Symbol der Zukunft“ gesehen werden und als Beweis für kulturelle Kontinuität gelten. „Die ideologische Funktion des Folklorismus scheint als eine die Ordnung der gegenwärtigen Gesellschaft legitimierende Funktion am wichtigsten zu sein“ (S. 24 f.).

- CSSR: Folklore und direkte Kontakte oder medial vermittelter Folklorismus gelten als Sozialisationsinstrumente und werden verbunden mit dem Aufbau des Sozialismus. Auf Kinder wirken ethische oder ästhetische Werte, „die in den Folkloreformen codifiziert sind“, direkt und eindeutig, bilden den musikalischen Geschmack und „wirken auch bei der Entwicklung der Persönlichkeit mit, weil die einfache und klare Form von den Kindern leicht akzeptiert werden kann“ (S. 25 f.)

- Rumänien: Die Volksbräuche haben Erziehungsfunktion. „Diese beeinflusst alle Bestandteile der menschlichen Persönlichkeit“ (S. 27 f.)

Sind nicht auch in den Köpfen bundesdeutscher Erzieher/innen und mancher ihrer Ausbilder solche Gedankengänge lebendig? Wenn schon die Welt der Kinder bisher nicht beachtet wird, dann sollte wenigstens aus der Geschichte der erhaltenen und oft noch mit gleichen Methoden und Inhalten praktizierten „Kunst-, Leibes- und Musikerziehung“ zu lernen sein, wohin solche Erziehungsstrategien führen können. Die Konsequenzen der politischen Veränderungen in den osteuropäischen Ländern sind noch nicht abzusehen. Bisherige Erziehungsstrategien zum „Aufbau des Sozialismus“ (s. jetzt CSR) müssen überprüft werden und können den dort und auch bei uns heranwachsenden „Europäern“ endlich mehr Freiräume gewähren. Der Anstoß zur „Untersuchung und Filmdokumentation überlieferter Kindertänze“, der sich anfangs nur auf die Musikpädagogik bezog,

---

12 Kurzfassungen der Vorträge zum 25. Volkskundekongreß vom 7. bis 12. Oktober 1985 in Bremen, Kinderkultur, s. Anm. 1

hat aufgrund der Interpretation der empirisch entdeckten Befunde und der daraus zu folgernden Erkenntnisse zu weiteren Ansätzen geführt, wie z.B. zur Gründung der „Freien Schule Braunschweig e.V.“ (1982, genehmigt 1985). Alles Nachdenken ist zugleich ein kritisches Bedenken vorhandener Zustände und macht ein Vorausdenken dessen erforderlich, was sein könnte. Interessant werden zukünftige Langzeitbeobachtungen sein mit dem Blick auf Heranwachsende, die den Repressionen des üblichen Schulsystems und seiner Erziehungsmethoden und -inhalte auch im Musikunterricht nicht mehr ausgesetzt sind. Welche Wünsche und Motive werden dann zu entsprechenden Handlungen drängen, was bleibt bestehen - was wird hinzukommen? Wir wissen es noch nicht.

Prof. Helmut Segler  
Drömlingweg 4  
3300 Braunschweig

# **Zur Bildung musikalischer Formbegriffe im Musikunterricht: Ergebnisse und methodische Aspekte einer Evaluationsstudie als Beitrag zur empirischen musikpädagogischen Unterrichtsforschung<sup>1</sup>**

GEORG MAAS

*Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.): Musik und Bildende Kunst. - Essen: Die Blaue Eule 1990.  
(Musikpädagogische Forschung, Band 10)*

## *Vorbemerkung*

Ausgehend von meiner Einschätzung, daß Begriffsbildung in einem zeitgemäßen Musikunterricht eine ganz wesentliche Rolle zukommt, geht es mir in meinen Ausführungen vor allem um die Behandlung der folgenden drei Fragen:

1. Welche Rolle spielt Begriffsbildung im heutigen Musikunterricht?
2. Eignen sich die methodischen Implikationen des musikpädagogischen Ansatzes des Schulbuchs „Die Musikwerkstatt“ (Schmidt-Köngernheim et al. 1984a, b) zur Förderung musikalischer Begriffsbildung im Musikunterricht?
3. Kann die allgemeine Lehr-Lerntheorie Hans Aebelis, die vor allem durch Wilfried Fischer in die musikpädagogische Diskussion der letzten Jahre eingebracht wurde (zuletzt Fischer 1986), Anhaltspunkte für „besseres“ Lehren im Musikunterricht geben?

Diese Schwerpunkte mögen zunächst etwas beliebig und zusammenhanglos erscheinen; ich hoffe aber, daß im Verlauf meiner Ausführungen die sachlichen Bezüge zwischen den Fragen innerhalb meiner Untersuchung deutlicher werden.

## *Begriffe - eine terminologische Vorklärung*

Was sind Begriffe? - eine scheinbar überflüssige Frage, da zahlreiche Wissenschaften bzw. wissenschaftliche Teildisziplinen sich der Erforschung von Begriffen gewidmet haben und sich ihr weiterhin widmen. Stellvertretend erinnere ich nur an die Linguistik, Lern- oder Entwicklungspsychologie, Philosophie. Und trotzdem - oder vielleicht gerade deswegen - ist es nicht einfach zu erklären, was

---

1 Der vollständige Forschungsbericht erschien 1989 im Musikverlag Schott als Band 28 der Reihe „Musikpädagogik, Forschung und Lehre“.

ein Begriff denn nun ist. Frei nach Augustinus könnte man feststellen: „Wenn mich jemand fragt, was ein Begriff ist, so weiß ich es; wenn ich es erklären soll, so weiß ich es nicht mehr.“

(1) Zunächst läßt sich konstatieren, daß Begriffe und Sprache eine auffällige Affinität aufweisen, nicht selten werden gar „Begriff“ und „Wort“ synonym gebraucht. In der hier nötigen Knappheit möchte ich lediglich darauf hinweisen, daß zwar Sprache und Begriff tatsächlich sehr verwandt sind, das sprachliche Zeichen aber nur Symbol für den Begriff ist. Diese Beziehung wird in der Linguistik üblicherweise durch ein Dreieck veranschaulicht (vgl. Abb. 1).

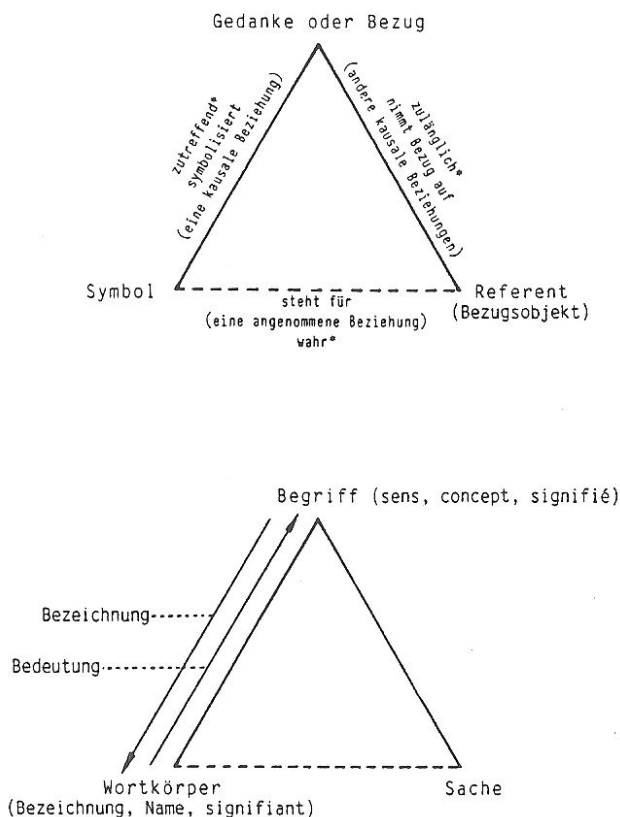


Abb. 1: Ogden-Richards-Dreieck (oben; n. Ogden/Richards 1974, 18), modifiziert nach Ullmann (unten; n. Baldinger 1960, 552)

Begriffe sind demnach Bestandteile der geistigen Ausstattung des Menschen, Einheiten seiner kognitiven Struktur, während die Sprache diese kommunizierbar macht. Die Zuordnung von Vorstellungsinhalten zu sprachlichen Symbolen ist konventionalisiert, eine wesentliche Voraussetzung für sprachliche Kommunikationsprozesse. Nicht thematisieren möchte ich hier die Frage, wie weit die Verflechtung von Sprache und Begriffen (bzw. Denken) reicht und wie sie am vielleicht extremsten in der sog. Sapir-Whorf-Hypothese formuliert wurde oder bei Wygotski anklingt (Denken als inneres Sprechen).

(2) Häufig wird darauf hingewiesen, daß ein Begriff eine zusammenfassende abstrakte Bezeichnung für ähnliche Gegenstände sei, die (begriffs-)spezifische Gemeinsamkeiten aufweisen. Beispielsweise lassen sich recht unterschiedliche Musikwerke mit dem Begriff „klassizistisch“ bezeichnen oder der Gattung „Oper“ zurechnen. In der Tat wird mit dieser Feststellung eine wesentliche Leistung vieler Begriffe angesprochenen: das Klassifizieren von Wahrnehmungen, von „Gegenständen“ im weitesten Sinne. Durch Begriffe ist es möglich, eine Komposition als „Fuge“ einzuordnen, das Spiel des Geigers als „unrein“ zu beurteilen. Voraussetzung solcher Klassifikationen sind einerseits die Kenntnis dessen, was den Begriff „ausmacht“, ihn konstituiert, andererseits die Fähigkeit, die begriffsspezifischen Merkmale sinnlich wahrzunehmen (i.S.v. Perzeption)<sup>2</sup>.

Hiermit ist nun ein sehr wichtiges Stichwort gefallen: „begriffsspezifische Merkmale“. Offensichtlich werden „Gegenstände“ einem bestimmten Begriff zugeordnet oder nicht, weil sie bestimmte Merkmale aufweisen. Welche Merkmale für die Klassifikation bedeutsam sind und welche nicht, hängt von dem jeweiligen Begriff ab. Dasselbe Musikstück kann den Begriffen „Fuge“, „Spätromantik“, „schwierig“, „langweilig“ zugewiesen werden; obwohl das Werk stets unverändert bleibt, treten jeweils einzelne (begriffsspezifische) Merkmale in den Vordergrund, werden dominant. In einigen Fällen (z.B. „Fuge“) läßt sich recht genau angeben, welche Merkmale den Begriff konstituieren, seinen „Begriffsinhalt“ bilden, in anderen Fällen (z.B. „langweilig“) wird der Begriffsinhalt schwer zu bestimmen sein oder von Individuum zu Individuum variieren.

Es gibt jedoch Begriffe - und dies schränkt das oben Gesagte ein -, die sich nicht auf mehrere Gegenstände beziehen, sondern auf nur genau einen. Beispielsweise gibt es nur eine Komposition, die den Begriff „Bachs h-moll-Messe“ repräsentiert. Kann hier überhaupt noch von einem Begriff gesprochen werden?

---

2 Diese Bedingung entfällt bei nicht wahrnehmbaren, „geistigen“ Begriffen.

Ich meine schon, denn auch in diesem Fall wird eine Fülle von Merkmalen in einem sprachlichen Zeichen auf spezifische Art und Weise zusammengefaßt - allerdings mit der Einschränkung, daß sich all diese „kritischen“ Merkmale ausschließlich in einem einzigen Musikwerk vereinigt finden.

(3) Das Bilden von Begriffen ermöglicht die Zusammenfassung von Wissen, das wiederum (u.a.) als begrifflicher Baustein weiterer Begriffsbildungen fungieren kann. Dadurch entstehen begriffliche Vernetzungen innerhalb der kognitiven Struktur. Beispielsweise muß bei der Bildung des Begriffs „Sonatenhauptsatzform“ auf die Begriffe „Thema“, „Wiederholung“ u.ä. zurückgegriffen werden.

Begriffsbildung, das Lernen neuer Begriffe, stellt eine geistige Tätigkeit dar, die der Mensch seit seiner frühesten Kindheit ausübt. Die gesamte sprachliche Entwicklung des Kindes wäre beispielsweise gar nicht möglich, wenn das Kind nicht in seiner Umwelt begriffliche Konstanten erkennen könnte, weil es die entsprechenden (kognitiven) Begriffe gebildet hat; solche Begriffe liegen ja den meisten Wörtern zugrunde.

### *Begriffsbildung als ein Ziel des Musikunterrichts*

Welche Rolle spielt Begriffsbildung im Musikunterricht? Ein Blick in jedes beliebige Musikschulbuch der letzten Jahrzehnte wird zeigen, daß Begriffsbildung ganz selbstverständlich im schulischen Musikunterricht betrieben wird, sofern sich der Unterricht nicht im unreflektierten Singen und Musizieren genügt. Drei Beispiele sollen dies belegen:

- (1.) „Was bedeutet in der Musik das Wort komponieren?“ (Lugert 1979, 14)
- (2.) „Der 1. Satz steht in der Sonatenhauptsatzform. Sie ist die beherrschende Form in der 'Klassik', und ihr Einfluß reicht bis ins 20. Jahrhundert hinein. Die Sonatenhauptsatzform ist ein Modell, das in der Klassik- und erst recht im 19. und 20. Jahrhundert immer wieder abgewandelt wurde. Sie besteht aus den folgenden Hauptteilen... [usw.]“ (Binkowski 1988, 7)
- (3.) „Eine Tonreihe, die nur aus Halbtonschritten besteht, d.h. alle 12 Töne innerhalb einer Oktave verwendet, heißt chromatische Tonleiter.“ (Hammaleser/Taubald 1983, 36)

Leider hat sich die wissenschaftliche deutschsprachige Musikpädagogik der Begriffsbildung im Musikunterricht so gut wie gar nicht zugewandt. Der in der Praxis des Unterrichts wie der Schulbuchgestaltung selbstverständlich berücksichtigten Bildung von Begriffen steht ein regelrechtes Desinteresse auf seiten der Wissenschaft gegenüber; die Musikpädagogik hat es zumindest im deutsch-

sprachigen Raum bislang weitgehend unterlassen, sowohl die Rolle der Begriffsbildung in einem zeitgemäßen Musikunterricht angemessen zu reflektieren<sup>3</sup> als auch danach zu fragen, welche lehr-lerntheoretischen Aussagen gemacht werden können über das Lehren und Lernen von Begriffen im Musikunterricht.<sup>4</sup> Mit anderen Worten: Wie lernen (bzw. bilden) Schüler Begriffe und wie müssen Lehrprozesse beschaffen sein, damit sie diese Lernprozesse bestmöglich unterstützen?<sup>5</sup>

Diese Formulierung greift eine - meiner Meinung nach - selbstverständliche Forderung auf: Lehren muß sich nach den Prozessen des Lernens ausrichten (vgl. Straka/Macke 1981). Ehe Lehren geplant werden kann, muß demnach gefragt werden, welche Lernprozesse zu dem angestrebten Lehrziel führen und welche Aussagen über die Qualität dieser (vermuteten) Lernprozesse getroffen werden können. In diesem Sinne hat Tulodziecki (1983) ein Modell entwickelt zur theoriegeleiteten Entwicklung und Evaluation von Unterrichtskonzepten: Ausgehend von einem Lehr-Lernproblem des Unterrichts wird nach theoretisch begründeten Aussagen über das Lehren und Lernen gesucht, die Hilfestellung bei der konkreten methodischen Unterrichtsplanung bieten können (z.B.: „Zur Erreichung des Lehrziels X eignet sich die Methode Y besser als Z; vgl. Tulodziecki 1982, 372). Der Gewinn dieses Modells besteht vor allem darin, daß Erträge der (empirischen) Lehr-Lernforschung einfließen in die Unterrichtsplanung und -gestaltung und im Rahmen der Evaluation die Ergebnisse der Unterrichtspraxis Aussagen zulassen über die Tauglichkeit der gewählten Theorie.

---

3 Ausnahmen finden sich in mehreren Arbeiten H.H. Eggebrechts (bes. 1979a, b) und relativ ausführlich auch bei Vogelsänger (1970).

4 Die musikalische Entwicklungspsychologie hat sich durchaus mit Begriffsbildungsprozessen beschäftigt. Allerdings ging es dabei um die Frage, in welchem Alter sich welche Klassifizierungsleistungen entwickeln (z.B. das Erkennen von Tonhöhenbeziehungen). Daß diese Fragestellung abweicht vom schulischen Interesse an genereller musikalischer Begriffsbildung, dürfte auf der Hand liegen.

5 Wie bereits die wenigen Beispiele aus dem Bereich der Musik zeigen (s.o.), unterscheiden sich die zu bildenden Begriffe hinsichtlich der begriffsinhaltlichen Komplexität, des Abstraktionsgrads, der Begriffsschärfe (d.i. die Exaktheit, mit der der Begriffsinhalt bzw. Umfang bestimmt werden kann) usw. Bedenkt man ferner, daß auch viele umgangs- und fachsprachliche Begriffe gebildet oder modifiziert werden müssen, um überhaupt über Musik sprechen, Musik beschreiben zu können (vgl. Johné 1982), so drängt sich die Vermutung auf, daß nicht eine einzelne Lehr-Lerntheorie oder ein einziges Unterrichtskonzept ausreichen, um alle Formen der Begriffsbildung im Musikunterricht zu erfassen. Pointiert: die Bildung des Begriffs „gute Musik“ dürfte „anders“ erfolgen als in den Fällen „Gitarre“, „kleine Terz“ oder „Fuge“.

Im Falle meiner Untersuchung führte das Modell Tulodzieckis zu folgendem Gedankengang:

- Begriffsbildung stellt ein (offensichtlich) anerkanntes Lehrziel des Musikunterrichts dar (auch wenn es kaum explizit thematisiert wurde); dies gilt auch für die Bildung musikalischer Formbegriffe wie z.B. „Rondo“, „Fuge“, „Sonatenhauptsatzform“.<sup>6</sup>
- Welche Lehr-Lerntheorie gibt Hinweise für schulische Begriffsbildung, die auf den Musikunterricht anwendbar sind?

Aus verschiedenen Gründen, die ich an dieser Stelle nicht ausführen kann, fiel die Wahl auf die Theorie Aebli (1980; 1981; 1983). Als Kernaussage Aebli könnte man formulieren, daß das Denken seine (ontogenetischen wie phylogenetischen) Ursprünge im Handeln hat und eine Anbindung von Lehren bzw. Lernen an das reale Handeln zu besonders „guten“ Lernergebnissen führt. Da ja der Musikunterricht sozusagen immanent einen erheblichen Handlungsbezug aufweist (nämlich zu der speziellen Handlungsform „Musizieren“, ohne die es „Musik“ gar nicht geben könnte), schien mir die bereits von Fischer (1986) vorgeschlagene Anwendung der Aebli'schen Theorie auf den Musikunterricht sehr sinnvoll.

### *Zwei Unterrichtskonzepte zur Begriffsbildung*

Auf der Basis der Aebli'schen Theorie habe ich für die weitere Untersuchung ein unterrichtliches Lehrkonzept zur Bildung des Begriffs „Rondo“ entwickelt, das empirisch evaluiert werden sollte. Dieses Konzept weist Parallelen zu dem Unterrichtswerk „Die Musikwerkstatt“ (Schmidt-Köngernheim et al. 1984a, b) auf:

- die Begriffsbildung erfolgt beim gemeinsamen Musizieren der Schüler;
- als Instrumente werden aus Gründen der besonderen musikpädagogischen Tauglichkeit kleine elektronische Tasteninstrumente verwendet.<sup>7</sup>

Der Begriff Rondo wird aus einem musizierend erarbeiteten Rondo der Form A-B-A-C-A entwickelt und danach durch weitere Rondo-Beispiele modifiziert

---

6 Die Einschränkung auf Formbegriffe erfolgte, um einen relativ homogenen begrifflichen Gegenstandsbereich zu umreißen: vgl. Fußnote 5!

7 Der Einfachheit halber wird dieses Unterrichtskonzept im folgenden abkürzend als „handlungsorientiert“ bezeichnet.



(Übertragung in einen anderen musikalischen Stil; Wiederholung des ersten Refrains; Wiederaufgreifen des ersten Couplets in der Bogenform).

Diesem Konzept wird ein konventioneller Unterrichtsentwurf gegenübergestellt, der im wesentlichen durch Notentext- und Höranalysen sowie durch intensive verbale Begriffserklärung die Begriffsbildung durch die Schüler zu fördern versucht.

### *Evaluationsstudie zur Begriffsbildung*

Zur Evaluation des theoriegeleitet entwickelten Unterrichtskonzepts zur Begriffsbildung wurde ein Vergleich mit der konventionellen Strategie durchgeführt, ähnlich wie es beispielsweise Schaub und Schaub auf der AMPF-Tagung 1980 vorgestellt haben.<sup>8</sup> Die Vergleichskriterien wurden als Hypothesen formuliert, die sowohl die Konstruktion der Untersuchungsinstrumente (Fragebögen) als auch die statistische Auswertung vorzeichneten.

### *Hypothesen und Meßinstrumentarium*

Die Hypothesen waren drei Vergleichsaspekten zugeordnet:

- Qualität der erfolgten Begriffsbildung [Hypothese A];
- Verknüpfung des gebildeten Begriffs mit positiven Wertungen [Hypothese B]
- Beurteilung des jeweiligen Unterrichts (bzw. Unterrichtskonzepts) durch die Schüler [Hypothese C].

Die Hypothesen A und B wurden weiter ausdifferenziert (s. Übersicht Abb. 2).

Für die weitere Untersuchung wurden Fragebögen entwickelt, die neben der einmaligen Erfassung einiger Persönlichkeitsdaten (Geschlecht, musikal. Vorbildung) Aufschluß über Vorwissen, Lernerfolg, Einstellungsmagen und Einstellungsänderungen geben sollten. Der einzige Test, der übernommen werden konnte, war der MEBI-B von Schaub (1984; Faktoren EVA und STR), der nur geringfügig verkürzt wurde (u.a. nur 3 Items zur Strukturordnung).

---

<sup>8</sup> Der Nutzen der Untersuchung von Schaub/Schaub wird leider dadurch geschmälert, daß die verwendeten Unterrichtskonzepte nicht genau beschrieben werden.

**Hypothese A**

Handlungsorientierter Musikunterricht mit Tasteninstrumenten führt beim Bilden musikalischer Formbegriffe zu besseren Lernergebnissen als ein konventionelles Lehrverfahren.

**Teilhypothese A-1**

Der gebildete Begriff kann in seiner Intension sprachlich genauer bestimmt werden, die Übertragung der Begriffsstruktur in Aussagen bzw. in eine symbolische Darstellung gelingt besser.

**Teilhypothese A-2**

Die Anwendung des Begriffs weist eine geringere Fehlerquote auf.

**Teilhypothese A-3**

Der Lernerfolg (gern. A-1 und A-2) ist dauerhafter.

**Hypothese B**

Die von den Schülern im Verlauf der Begriffsbildung an den Begriff geknüpften wertenden Konnotationen sind im Falle handlungsorientierten Unterrichts positiver als beim konventionellen.

**Teilhypothese B-1**

Der Begriff selbst - repräsentiert durch das Begriffswort - ist positiver besetzt.

**Teilhypothese B-2**

Ein den Begriff repräsentierendes Musikstück wird positiver beurteilt

**Hypothese C**

Handlungsorientierter Musikunterricht mit Tasteninstrumenten wird von den Schülern positiver beurteilt als ein konventionelles Lehrverfahren.

Abb. 2: Übersicht über die Untersuchungshypothesen

Im einzelnen wurden folgende Operationalisierungen der Hypothesen vorgenommen:

- [A-1]. Definitionsleistung; Aussagen zum Begriffsinhalt; graphische Darstellung
- [A-2]: 6 Hörbeispiele als Referenten/nicht Referenten erkennen; 1 Höranalyse (Formverlauf)
- [A-3]: Aufgaben zu [A-1] und [A-2] - Differenz zwischen Nach- und Behaltenstest
- [B-1]: Aussagenbewertung zum Begriffswort
- [B-2]: Bewertung eines Hörbeispiels (MEBI-B, 2 Skalen)
- [C]: Aussagenbewertung zum Musikunterricht; Zensurenbewertung des Unterrichts

## *Untersuchungsdesign und Durchführung*

Das Untersuchungsdesign sah 3 Parallelklassen (7. Klasse) für die Studie vor, von denen zwei handlungsorientiert unterrichtet wurden (Versuchsklassen VK1 und VK2) und eine konventionell (Kontrollklasse KK).

Die Unterrichtsreihen wurden an einem Dortmunder Gymnasium durchgeführt, weil diese Schule über die für die Versuchsreihen notwendige Ausstattung an Instrumenten verfügt. In einer Versuchsklasse, die schon seit einem halben Schuljahr mit den elektronischen Tasteninstrumenten unterrichtet wurde, führte die Fachlehrerin den Unterricht durch, in den beiden anderen Klassen übernahm ich für die Dauer der Versuchsreihe den Unterricht.

Diese etwas unorthodoxe Versuchsanordnung - mit Campbell/Stanley (1970) ließe sich von einer „quasi-experimentellen“ Anordnung sprechen - ermöglichte neben dem direkten Vergleich zwischen den Parallelklassen auch die weitgehende Abschätzung bestimmter Fehlerquellen (vor allem Novitätseffekt, Versuchseleitereffekt, Hawthorne-Effekt).

Getestet wurde jeweils vor Beginn der Unterrichtsreihen, unmittelbar nach deren Abschluß und nach einem Vergessenszeitraum von 7 Wochen.

## *Auswertung*

Da die Fragebögen fast ausnahmslos geschlossene Fragen enthielten, konnte die Übertragung der Antworten in Rohpunkte weitestgehend objektiv durchgeführt werden. Bei der statistischen Auswertung der so gewonnenen Daten wurde große Sorgfalt auf die Abschätzung des Skalenniveaus gelegt, auch um die (schmale) Datenbasis nicht zu überfordern. Daraus resultiert die häufige Anwendung „schwacher“ non-parametrischer Verfahren. Aus heuristischen Gründen wurde in einigen Fällen zusätzlich auf empfindlichere Auswertungsverfahren zurückgegriffen, sozusagen das Skalenniveau angehoben.<sup>9</sup>

---

9 Im Einzelfall ließ sich diese Entscheidung i.d.R. auch durch die Qualität der jeweiligen Datenbasis rechtfertigen.

## Zusammenfassung der Ergebnisse

Aus Platzgründen werden die Ergebnisse nur knapp dargestellt, wobei die Reihenfolge der Hypothesen und Teilhypothesen beibehalten wird (vgl. Abb. 2).

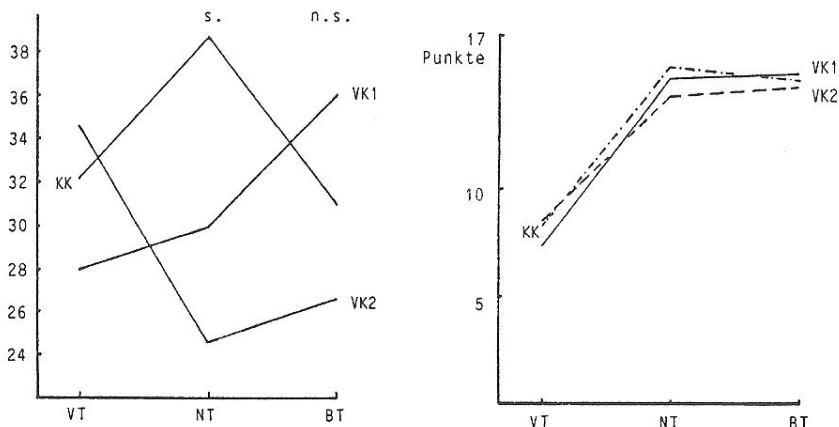


Abb. 3: Durchschnittliche Rangplätze und Punktwerte (Teilhypothese A-1)<sup>10</sup>

- [Teilhypothese A-1] Die handlungsorientierte Unterrichtsstrategie erbrachte im Vergleich mit der konventionellen keine besseren Lernergebnisse bzgl. der Bildung des Begriffsinhalts (vgl. Abb. 3). In allen Fällen hatten die Schüler den Begriff Rondo weitgehend gebildet. Im Nachtest war gar ein signifikant besseres Abschneiden der KK gegenüber einer VK festzustellen; der Unterschied verschwand jedoch im Behaltenstest (s.u.).

<sup>10</sup> Um zu veranschaulichen, wie nah die Punktwerte aller Klassen beieinander lagen, sind die gemittelten Punktwerte in der zweiten Graphik angegeben, auch wenn dies strenggenommen auf Rangskalen-Niveau nicht zulässig ist.

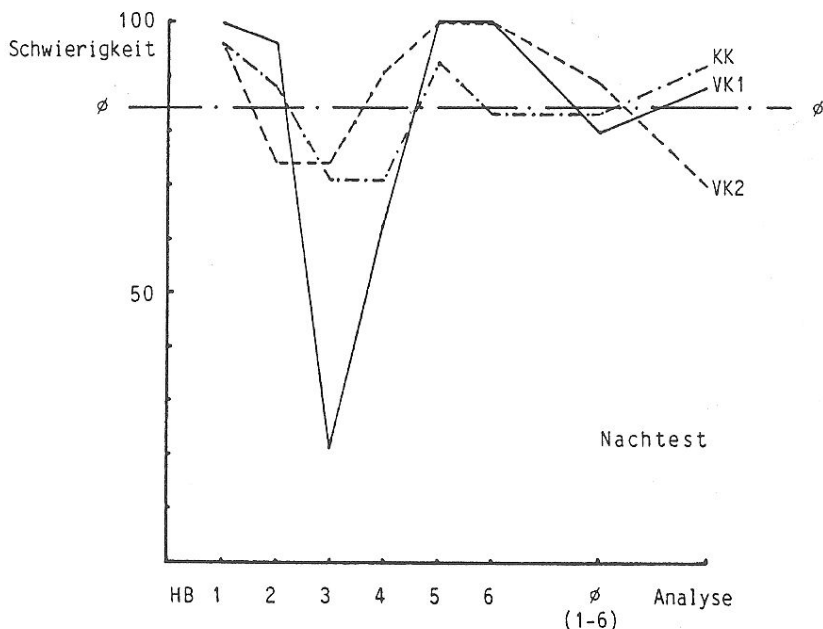


Abb. 4: Schwierigkeitsindizes der Aufgaben zur Teilhypothese A-2 (Nachtest)

- [Teilhypothese A-2] Die Fähigkeit, ein Rondo als solches zu erkennen, stand nach den Ergebnissen der Untersuchung in keiner direkten Abhängigkeit zur verwendeten Unterrichtskonzeption (vgl. Abb. 4). Es zeigte sich ferner, daß die Begriffsbildung zwar eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für das Erkennen von Formverläufen ist. (Dieses Ergebnis steht im Widerspruch zu zahlreichen Schulbüchern, die die Begriffsbildung ohne die Anwendung des Begriffs z.B. in Höranalysen betreiben.) Dieser Hinweis gilt verstärkt für die Fertigkeit, einen Formverlauf in Buchstabensymbolen wiederzugeben (A-B-A-C-A u.ä.). Diese Fertigkeit ist ggf. eigenständig zu thematisieren und entsprechend im Unterricht zu vermitteln.

- [Teilhypothese A-3] Das handlungsorientierte Unterrichtskonzept führte zu stabileren Lernergebnissen als das konventionelle, ohne daß jedoch signifikante Unterschiede festzustellen waren. Die Stabilität der Lernergebnisse war dafür verantwortlich, daß die signifikanten Unterschiede im Nachtest bei Teilhypothese A-1 im Behaltenstest verschwanden.

- [Teilhypothese 13-1] Handlungsorientiert unterrichtete Schüler verbanden Positivere Wertungen mit dem Begriff Rondo als konventionell unterrichtete. Der eindeutige Trend erreichte jedoch nicht Signifikanzniveau, was möglicherweise an dem kleinen Stichprobenumfang liegt (vgl. Klauer 1973, 94).

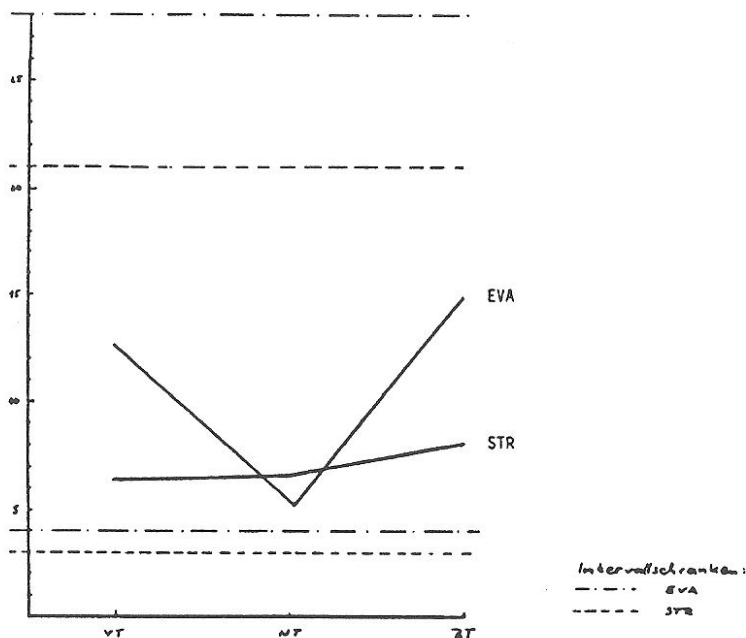
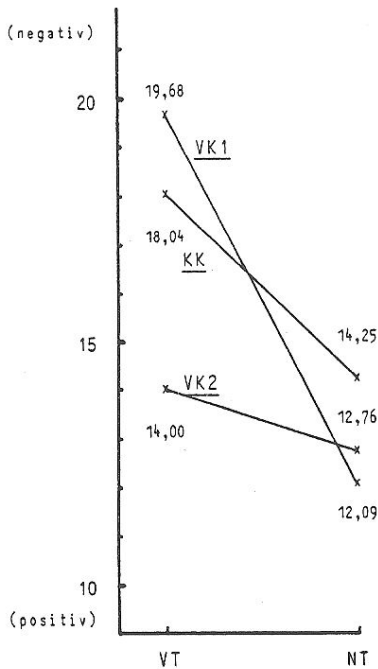
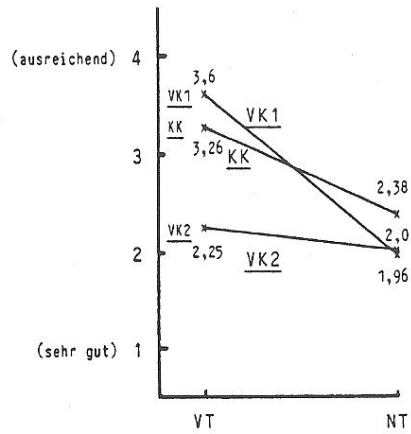


Abb. 5: Der mächtigste Cluster (n=38) (Teilhypothese B-2)

- [Teilhypothese B-2] Die Beurteilung eines Rondos in Abhängigkeit vom begriffsbildenden Unterricht führte zur Unterscheidung verschiedener Hörertypen (Schaub MEBI-B; Clusteranalyse). Die weitaus meisten Schüler (42 von 64) änderten durch den Unterricht ihre wertenden Aussagen über das Hörbeispiel (Bach: Violinkonzert E-dur, 3. Satz) hin zum positiven Pol (EVA). Diese Wertungsverbesserung verlor sich im Behaltenstest (vgl. Cluster 2, Abb. 5). Die Zugehörigkeit zu bestimmten Hörertypen war nicht (signifikant) abhängig von der Klassenzugehörigkeit, d.h. nicht abhängig von dem jeweiligen Unterrichtskonzept.



6a



6b

Abb. 6: Mittlere Einschätzungswerte (6a) und Durchschnittszensuren (6b) (Teilhypothese C)

- [Hypothese C] Der handlungsorientierte Unterricht wurde von den Schülern selbst positiver beurteilt als der konventionelle (vgl. Abb. 6a, b). Dies erscheint mir in Hinblick auf die Konkurrenzsituation, in der sich der schulische Musikunterricht gegenüber dem musikalischen Freizeitverhalten befindet, sehr bedeutsam.

### Schlußbemerkung

Aus der Sicht der musikpädagogischen Unterrichtspraxis halte ich neben der höheren Stabilität der handlungsorientierten Begriffsbildung für besonders wesentlich, daß die handlungsorientierte Unterrichtskonzeption sowohl bei be-

griffsbezogenen Wertungen als auch bei der Beurteilung des Unterrichts Vorteile gegenüber einem herkömmlichen Unterricht bietet. Möglicherweise liegt die Ursache hierfür in der von Aebli beschriebenen Ursprünglichkeit des Handelns und der bekannten Zufriedenheit, wenn man ein Handlungsziel erreicht hat. Die ebenfalls von Aebli angeführte „Anschaulichkeit“ des Handlungsergebnisses<sup>11</sup> als Faktor des Lernens verursachte eventuell die bessere Behaltensleistung der Schüler in den Versuchsklassen.

Allerdings führt handlungsorientierter Unterricht nicht - quasi automatisch - zu besonders erfolgreichen Begriffsbildungsprozessen. Begriffsbildung, und dies müßte auch Eingang in die Konzeption der Musikwerkstatt finden, erfordert ausdrücklich *zusätzliche* (sprachliche) Anleitung in der Phase des „Durcharbeitens“ (Aebli). Erst recht gilt dies für weitere mit dem Begriff verbundene Fertigkeiten, z.B. die symbolische Darstellung des Formverlaufs als Buchstabenkette.

Im Zusammenhang mit der Evaluationsstudie hätten noch wesentliche forschungsmethodische Aspekte angesprochen werden müssen (Fragebogenentwicklung, Skalenniveaus, Testgütekriterien). Ich muß hier auf den vollständigen Forschungsbericht verweisen (vgl. Fußnote 1).

### *Literatur*

- H. Aebli: Denken: Das Ordnen des Tuns. Band 1: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Stuttgart 1980  
Ders.: Denken: Das Ordnen des Tuns. Band 2: Denkprozesse. Stuttgart 1981  
Ders.: Zwölf Grundformen des Lehrens: Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart 1983  
K. Baldinger: Alphabetisches oder begrifflich gegliedertes Wörterbuch? In: Zeitschrift für romanische Philologie 76 (1960), S. 521-536  
B. Binkowski (Hrsg.): Musik um uns für den Kursunterricht in den Klassen 12 und 13. Stuttgart 1988

---

11 Gemeint ist hiermit, daß das Handlungsergebnis in sich den Handlungsablauf bzw. -vollzug quasi objektiviert. Übertragen auf die Bildung des Rondo-Begriffs bedeutet dies, daß die Schüler aus der Erinnerung an die musizierten Rondos möglicherweise ggf. den Begriffsinhalt rekonstituieren konnten, indem sie sich an das Musizieren und damit an den formalen Ablauf der Stücke erinnerten.



- D.T. Campbell / J.C. Stanley: Experimentelle und quasi-experimentelle Anordnungen in der Unterrichtsforschung / E. Schwarz (deutsche Bearbeitung). In: K. Ingenkamp (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung. Bd. 1. Weinheim 1970, Sp. 445-631
- H.H. Eggebrecht: Musikverstehen und Musikanalyse. In: Musik und Bildung 11 (1979a), Nr. 3, S. 150-154
- Ders.: Zur Methode der musikalischen Analyse. In: ders.: Sinn und Gehalt: Aufsätze zur musikalischen Analyse. Wilhelmshaven 1979b, S. 7-42
- W. Fischer: „Didaktische Interpretation von Musik“ und „Handlungsorientierter Musikunterricht“. In: H.-Chr. Schmidt (Hrsg.): Geschichte der Musik. Kassel 1986 (Handbuch der Musikpädagogik 1), S. 297-341
- L. Hammaleser / R. Taubald: Musicassette für die 7. Jahrgangsstufe. München 1983
- K. Johne: Anwendungsbereites Wissen und Können entwickeln: Erfahrungen zur Vermittlung und Aneignung eines Begriffssystems für die Bezeichnung musikalischer Ausdrucks- und Bewegungsmerkmale in den Klassen 1 bis 4. In: Musik in der Schule 33 (1982), Nr. 11, S. 368-375
- K. J. Klauer: Das Experiment in der pädagogischen Forschung. Düsseldorf 1973 (Studien zur Lernerforschung 3)
- W. D. Lugert: Musik hören, machen, verstehen: Arbeitsbuch für den Musikunterricht in den Klassen 5/6. Stuttgart 1979
- Ch. K. Ogden / I. A. Richards: Die Bedeutung der Bedeutung. Frankfurt a.M. 1974
- S. Schaub: Methodenbeiträge zur Erforschung des Musik-Lernens. Mainz 1984 (Musikpädagogik Forschung und Lehre 24)
- Ders. / B. Schaub: Kleine empirische Untersuchung zur Wirksamkeit handlungsorientierten Musikunterrichts auf den affektiven Lernzielbereich. In: K.-E. Behne (Hrsg.): Musikpädagogische Forschung. Bd. 1: Einzeluntersuchungen. Laaber 1980, S. 84-95
- W. Schmidt-Köngernheim / A. Hintz / E. Itoh / Chr. Wanjura-Hübner: Die Musikwerkstatt (5/6). Mainz 1984a
- Dies. / G. Maas: Die Musikwerkstatt (5/6): Lehrer-Handbuch, Mainz 1984b
- G. A. Straka / G. Macke: Lehren und Lernen in der Schule. 2. durchgesehene Aufl. Stuttgart 1981
- G. Tulodziecki: Zur Bedeutung von Erhebung, Experiment und Evaluation für die Unterrichtswissenschaft. In: Unterrichtswissenschaft 1982, Nr. 4, S. 364-377

- Ders.: Theoriegeleitete Entwicklung und Evaluation von Lehrmaterialien als eine Aufgabe der Unterrichtswissenschaft. In: Unterrichtswissenschaft 1983, Nr. 1, S. 29-45
- S. Vogelsänger: Musik als Unterrichtsgegenstand. Mainz 1970 (Bausteine für Musikerziehung und Musikpflege B 18)

Dr. Georg Maas  
c/o Universität-GH Paderborn  
Fachbereich 4, Musik  
Warburger Straße 100  
4790 Paderborn

# Musikalisches Ambiente als Bedingung musikalischer Flexibilität Jugendlicher

RENATE MÜLLER

*Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.): Musik und Bildende Kunst. - Essen: Die Blaue Eule 1990.  
(Musikpädagogische Forschung. Band 10)*

Im folgenden wird ein Bereich einer empirischen Untersuchung über die sozialen Bedingungen der Musikrezeption Jugendlicher präsentiert. Mit der allgemeinen Frage nach den sozialen Einflüssen auf Umgangsweisen Jugendlicher mit Musik stellt sich auch die Frage nach der Bedeutung des musikalischen Ambientes. Musikalisches Ambiente verstehen wir als die musikalischen Anregungen, die Jugendliche in ihrem täglichen Leben erhalten: im Elternhaus, im Freundeskreis und im Kontakt mit Medien.

Das musikalische Verhalten jugendlicher Haupt- und Realschüler wird in der Rezeptionsforschung gekennzeichnet mit dem Vorhandensein verschiedener Formen von Rezeptionsbarrieren, wie z.B. Vorurteile gegenüber E-Musik, Festgelegtsein auf U-Musik und Beschränkung auf die der U-Musik angeblich adäquaten Rezeptionsweisen (Wiechell 1975, 7 ff, 25 f, 16 f; Jost 1976; Brömse/Kötter 1971; Kloppenburg 1987). Rezeptionsbarrieren werden u.a. zurückgeführt auf das schlechte Vorbild der Eltern, geringe musikalische Anregungen im Elternhaus (Wiechell 1975, 9, 46) und die Manipulation durch die Medien (ebd., 35). Der „verheerende Einfluß der Massenmedien“ (Kloppenburg 1987, 205, 212 ff.) wird zwar behauptet, die Wirkung der Medien aber nicht empirisch überprüft. Der Hinweis auf Hördauern (Kloppenburg 1987, 214; Shuter-Dyson 1985, 195; Rösing 1985, 293) ersetzt nicht eine empirische Wirkungsanalyse des Umgangs von Jugendlichen mit Massenmedien, auch nicht in Verbindung mit inhaltsanalytischen Verfahren wie der Analyse der Programmgestaltung von Rundfunk- und Fernsehsendern, der Analyse der Dramaturgie von VideoClips (Kloppenburg 1987, 205, 214) der Analyse von Schlagertexten (Wiechell 1975, 34 f) (Anm. 1).

Wo differenziert wird zwischen verschiedenen Rezeptionsweisen, werden Unterschiede im musikalischen Verhalten u.a. auf unterschiedlichen Bildungsstand und Unterschiede in der sozialen Herkunft (Sozialschichtzugehörigkeit) zurückgeführt. Dabei werden bestimmten Sozialschichten bzw. Bildungsniveaus bestimmte Präferenzen und diesen wiederum bestimmte Rezeptionsweisen empiristisch zugeordnet. Unterschiede im musikalischen Verhalten Jugendlicher werden damit zwar beschrieben, aber nicht mit Hilfe einer allgemeinen Theorie erklärt (Brömse 1975; Jost 1976, 1982; Kloppenburg 1987, 211 f).

Hier soll anhand einer sozial relativ homogenen Stichprobe von 108 Hamburger Haupt- und Realschülern der 7. Masse, die zwischen Februar 1983 und Juni 1984 erhoben wurde, gezeigt werden, daß selbst in sozial relativ schwachen Gruppierungen (obere Unterschicht, untere Mittelschicht) durchaus

- zwischen verschiedenen musikalischen Ambientes, und somit auch zwischen verschiedenen Aspekten des Medienkonsums, einerseits und
- zwischen verschiedenen Umgangsweisen mit Musik andererseits zumindest graduell differenziert werden kann.

Es soll gezeigt werden, daß das musikalische Verhalten der untersuchten Haupt- und Realschüler umso flexibler ist, je anregender ihr musikalisches Ambiente ist.

Dabei versteht sich dieser Teil der empirischen Untersuchung als explorative Studie, da zum einen die zugrundeliegende Theorie noch nicht weit genug entwickelt ist, um für alle relevanten Beziehungen Bedingungen spezifizieren zu können. Zum anderen wird hier die empirische Erfassung musikalischen Ambientes erprobt.

Aus der sozialen Herkunft der beobachteten Jugendlichen (Anm. 2) ergibt sich, daß es sich hier nicht um die Beschreibung des musikalischen Ambientes von „Jugend-musiziert-Preisträgern“ handelt. Es soll hier der Einfluß erfaßt werden, den es auf die musikbezogenen Einstellungen und Verhaltensweisen von Jugendlichen hat, wenn z.B. auf Taufen, Konfirmationen und Silberhochzeiten geschunkelt wird und wenn der Vater Mundharmonika spielt.

Ein musikalisches Ambiente, die häusliche musikalische Umwelt einer kulturell unterprivilegierten Bevölkerungsgruppe, der mexikanischen Amerikaner („Chicanos“), untersucht Brand als Einflußfaktor auf das musikalische Verhalten von Zweitklässlern. Er definiert vier Dimensionen der häuslichen Umwelt: „a) die Einstellung der Eltern gegenüber Musik und ihr musikalisches Umgehen mit ihrem Kind; b) Konzertbesuch der Eltern; c) Eigentum und Benutzung von Schallplattenspieler/Tonbandgerät, Schallplatten/Tonbändern von Eltern und Kind; d) Instrumentalspiel der Eltern“ (Brand 1986, 115). Als die wirksamste Dimension für die musikalische Leistung des Kindes in der Schule stellte Brand die Dimension a) fest (ebd., 118; Anm. 3). Dadurch sieht er die Annahme in Frage gestellt, „daß gewisse kulturell benachteiligte Gruppen nicht in der Lage sind, angemessene Unterstützung für gute Schulleistungen zu liefern“ (ebd., 119, Übers. v. Verf.).

Wir untersuchen die Frage, ob die musikalische Sozialisation von Haupt- und Realschülern in der Familie, im Freundeskreis und im Medienkontakt zu wenig Anregungen bereitstellt, um musikalische Flexibilität zu fördern.

### *Hypothesen*

Die Theorie, die den hier behaupteten und empirisch überprüften Zusammenhängen zugrundeliegt, ist die Theorie sozialbeziehungsspezifischer Umgangsweisen mit Musik (Müller 1989). Vor dem Hintergrund dieser Theorie musikalischer Sozialisation stellen wir Vermutungen über den Zusammenhang zwischen musikalischem Ambiente und musikalischer Flexibilität an: Wir gehen davon aus, daß die relevanten sozialen Beziehungen des hier untersuchten musikalischen Ambientes eher restriktiv als nichtrestriktiv sind: die Familienbeziehungen der oberen Unterschicht und der unteren Mittelschicht; die peer-group-Beziehungen von Haupt- und Realschülern; die Beziehungen von Haupt- und Realschülern zu den Massenkommunikationsmedien, die sie nutzen. Demnach vermuten wir bei den Probanden eher Barrieren als Flexibilität im Umgehen mit Musik (Anm. 4).

Wir nehmen zwei Bedingungen in musikalischen Ambientes an, die danach differenzieren, ob diese zu mehr oder weniger Flexibilität anregen:

1. Wenn das musikalische Ambiente die gleichzeitige Zugehörigkeit zu verschiedenen sozialen Kontexten (z.B. peer group und Familie) mit verschiedenen musikalischen Orientierungen beinhaltet, macht es musikalische Flexibilität notwendig. Denn die Zugehörigkeit zu jedem dieser sozialen Kontexte wird nur durch das Akzeptieren der jeweiligen musikalischen Normen erfahren.

*Hypothese 1.1.:* Je mehr positive soziale Erfahrungen das Individuum durch die Akzeptierung verschiedener musikalischer Orientierung gemacht hat, umso weniger Barrieren wird es - auch gegenüber unbekannten - musikalischen Genres und Umgangsweisen mit Musik haben.

2. Wenn in einem musikalischen Ambiente viele soziale Interaktionen über verschiedene gemeinsame musikalische Aktivitäten ablaufen, regt es zu musikalischer Flexibilität an.

*Hypothese 1.2.:* An je mehr gemeinsamen Gruppenaktivitäten das Individuum teilnimmt, desto musikalisch flexibler ist es.

Denn je öfter es die Erfahrung macht, in der Gruppe akzeptiert zu sein, desto weniger Angst hat es, die Gruppenzugehörigkeit durch autonome musikalische Entscheidungen aufs Spiel zu setzen.

Über die Beziehungen zwischen dem musikalischen Ambiente und der musikalischen Flexibilität formulieren wir aufgrund dieser Überlegungen die

*Hypothese 1.3.:* Je mehr ein musikalisches Ambiente durch verschiedene musikalische Aktivitäten und Erfahrungen (sei es mit den Eltern, mit der Familie im weiteren Sinne oder mit Gleichaltrigen) oder durch vielfältigen Medienkontakt gekennzeichnet ist, desto mehr Flexibilität im Umgang mit Musik ist zu erwarten.

Ebenfalls in Anlehnung an diese Überlegungen formulieren wir die Hypothesen 2.1.-2.3. über die Beziehungen zwischen den Merkmalen des musikalischen Ambientes:

*Hypothese 2.1.:* Es steht ein enger positiver Zusammenhang zwischen gemeinsamen musikalischen Aktivitäten in der Familie und dem musikalischen Klima (der gegenseitigen Akzeptierung der musikalischen Orientierungen) in der Familie.

*Hypothese 2.2.:* Es besteht ein enger positiver Zusammenhang zwischen einem toleranten musikalischen Klima in der Familie und außerfamiliären/ eigenen musikalischen Aktivitäten des Jugendlichen.

*Hypothese 2.3.:* Es bestehen enge positive Beziehungen zwischen den musikalischen Aktivitäten im Elternhaus und im Freundeskreis und den Medienkontakten.

Darüber hinaus nehmen wir an, daß sich aus dem Ausmaß der aktiven Nutzung des musikalischen Angebots in verschiedenen sozialen Kontexten der Stellenwert von Musik im Leben des Individuums ergibt, der sich positiv auf die musikalische Flexibilität auswirkt.

*Hypothese 3:* Diejenigen Jugendlichen, die der Musik eher einen hohen Stellenwert in ihrem Leben einräumen, kommen eher aus einem musikalischen Ambiente mit vielen verschiedenen musikalischen Aktivitäten, einem positiven musikalischen Klima und vielfältigem Medienkontakt als diejenigen, für die Musik einen eher niedrigen Stellenwert in ihrem Leben einnimmt.

*Hypothese 4:* Ein Individuum geht umso flexibler mit Musik um, je größer der Stellenwert von Musik in seinem Leben ist.

### *Musikalisches Ambiente*

Im folgenden soll kurz dargestellt werden (zum Teil explizit, zum Teil implizit mit der Darstellung der Ergebnisse), über welche Indikatoren wir die unabhängigen

gen Variablen „musikalisches Ambiente“ gemessen haben. Musikalisches Ambiente ist das musikalische Angebot, das dem Jugendlichen im Elternhaus, im Freundeskreis und durch die Medien als musikbezogene Sachausstattung und musikbezogene soziale Interaktionen in seinem täglichen Leben zur Verfügung steht, das von ihm aktiv und passiv benutzt wird. Dazu gehören

- 1) die musikalischen Aktivitäten in der Familie
- 2) das musikalische Klima in der Familie
- 3) die musikalischen Aktivitäten mit Freunden
- 4) der Medienkontakt.

zu 1) Zu den *musikalischen Aktivitäten in der Familie* gehören

- a) das Instrumentalspiel in der Familie
- b) gemeinsame musikalische Aktivitäten des Jugendlichen mit den Eltern
- c) musikalische Aktivitäten auf Familienfeiern.

zu 2) Das *musikalische Klima in der Familie* beinhaltet

- a) die Anzahl der Musikinstrumente zu Hause
- b) Toleranz der Jugendlichen gegenüber Elternpräferenzen
- c) elterliche Toleranz gegenüber der Musik ihrer Kinder

zu 3) Gemeinsame musikalische Aktivitäten mit Freunden gehören ebenfalls zum musikalischen Ambiente.

zu 1) Unter Medienkontakt verstehen wir

- a) Mediennutzung
- b) Tonträgerbesitz
- c) Hördauer des Jugendlichen
- d) Hördauer der Eltern
- e) die Anzahl der konsumierten Jugendzeitschriften
- f) die Regelmäßigkeit des Konsums von Jugendzeitschriften
- g) Hören von Musik bei den Hausaufgaben
- h) Lautstärke der Musik.

Im folgenden werden einige Aspekte des musikalischen Ambientes der untersuchten Haupt- und Realschüler durch die Angabe prozentualer Häufigkeiten grob skizziert:

## Musikalische Aktivitäten

In fast der Hälfte der Familien wird mindestens ein Instrument gespielt.

|                         |       |
|-------------------------|-------|
| Auf Familienfeiern wird |       |
| Musik gehört            | 83.7% |
| getanzt                 | 76.1% |
| gesungen                | 35.9% |
| geschunkelt             | 21.7% |
| musiziert               | 08.7% |

### Anzahl musikalischer Aktivitäten auf Familienfeiern

|       |       |
|-------|-------|
| keine | 06.5% |
| eine  | 21.7% |
| zwei  | 32.6% |
| drei  | 21.7% |
| vier  | 13.0% |
| fünf  | 04.3% |

## Gemeinsame musikalische Aktivitäten mit Eltern und Freunden (in Klammern)

|       |         |                                             |
|-------|---------|---------------------------------------------|
| 71.0% | (51.6%) | sehen gemeinsam Musiksendungen im Fernsehen |
| 36.6% | (49.5%) | sehen gemeinsam Musik- und Tanzfilme        |
| 34.4% | (67.7%) | hören gemeinsam Musik                       |
| 25.8% | (54.8%) | sprechen über Musik                         |
| 12.9% | (45.2%) | tanzen miteinander                          |
| 06.5% | (24.7%) | singen gemeinsam                            |
| 04.3% | (04.3%) | gehen gemeinsam ins Konzert und in die Oper |
| 03.2% | (18.3%) | gehen gemeinsam ins Popkonzert              |
| 02.2% | (55.9%) | gehen gemeinsam in die Disco                |
| 02.2% | (08.6%) | machen gemeinsam Musik                      |

### Anzahl der musikalischen Aktivitäten mit Eltern (Freunden)

|              |        |         |
|--------------|--------|---------|
| keine        | 19.4 % | (03.2%) |
| eine, zwei   | 51.6%  | (24.8%) |
| drei, vier   | 19.4%  | (33.3%) |
| fünf, sechs  | 08.7%  | (30.2%) |
| sieben, acht | 01.1%  | (08.6%) |



## *Musikalisches Klima in der Familie*

Anzahl der Musikinstrumente zu Hause

|               |       |
|---------------|-------|
| keine         | 32.3% |
| eins          | 34.4% |
| zwei und mehr | 33.3% |

Präferenzunterschiede zwischen Eltern und Kind bestehen in 90,2% der Familien. Für die Jugendlichen in diesen Familien gilt für die von Ihren Eltern präferierte Musik:

|                |       |
|----------------|-------|
| hören sie gern | 22.4% |
| nicht so gern  | 49.4% |
| gar nicht      | 28.2% |

Für die elterliche Toleranz gegenüber der Musik Ihrer Kinder gilt in den Familien mit

Präferenzunterschieden

95.2% der Eltern haben Verständnis  
dafür, daß ihre Kinder andere  
Musik bevorzugen als sie,

36.9% reden mit Ihren Kindern über deren Musik,

77.9% hören sie,

71.1% mögen sie.

## *Medienkontakt*

Von den Schülern der 7. Klassen benutzen täglich:

Kassettenrecorder

|                |       |
|----------------|-------|
|                | 71.0% |
| Fernseher      | 71.0% |
| Radio          | 50.5% |
| Stereo-Anlage  | 40.9% |
| Plattenspieler | 38.6% |
| Video-Gerät    | 11.8% |
| Tonbandgerät   | 02.2% |

Dabei werden täglich  
benutzt:

|              |       |
|--------------|-------|
| 1 Gerät von  | 14.0% |
| 2 Geräte von | 28.0% |
| 3 Geräte von | 28.0% |
| 4 Geräte von | 21.5% |
| 5 Geräte von | 07.5% |
| 6 Geräte von | 01.1% |

|                                     |       |
|-------------------------------------|-------|
| Tonträgerbesitz: insgesamt besitzen |       |
| bis 30 Tonträger                    | 22.0% |
| 31-50                               | 26.4% |
| 51-70                               | 20.8% |
| 70-226                              | 30.8% |

|                                  |       |
|----------------------------------|-------|
| Musik bei den Hausaufgaben hören |       |
| nie                              | 11.8% |
| manchmal                         | 57.0% |
| Immer                            | 31.2% |

|                     |       |
|---------------------|-------|
| dabei Ist die Musik |       |
| leise bei           | 24.7% |
| zimmerlaut bei      | 55.3% |
| sehr laut bei       | 20.0% |

|                                                                    |       |         |
|--------------------------------------------------------------------|-------|---------|
| Die Jugendlichen und die Eltern (in Klammern) hören täglich Musik: |       |         |
| 1 Stunde                                                           | 10.0% | (59.1%) |
| 2, 3 Stunden                                                       | 50.0% | (22.7%) |
| 4-8 Stunden                                                        | 40.0% | (08.8%) |
| 10-24 Stunden                                                      |       | (10.2%) |

|                                |       |
|--------------------------------|-------|
| Konsum von Jugendzeitschriften |       |
| keine                          | 15.2% |
| eine                           | 33.7% |
| zwei                           | 22.8% |
| drei und mehr                  | 28.3% |

|                           |        |
|---------------------------|--------|
| Jugendzeitschriften lesen |        |
| regelmäßig                | 34.8%  |
| ab und zu                 | 49.4%. |

### *Der Stellenwert von Musik im Leben des Individuums*

Zum Stellenwert von Musik im Leben des Individuums, der intermittierenden Variablen, gehören das Ausmaß der Nutzung des musikalischen Angebotes durch eigene musikalische Aktivität und die Wichtigkeit, die Musik damit für das Individuum gewinnt. Es wird gemessen, wie häufig getanzt wird und wieviele verschiedene Tanzgelegenheiten genutzt werden, ob und warum ein Instrument gespielt wird und ob und warum der Wunsch besteht, ein bestimmtes Instrument zu

spielen. Die Bedeutung von Musik für das Individuum wird gemessen als der durchschnittliche Rangplatz, den das Individuum drei musikalischen Aktivitäten (tanzen, Musik hören, Musik machen) neben sieben anderen Freizeitaktivitäten gibt und als Antwort auf die Frage, ob es ohne Musik leben kann.

Um einen Eindruck zu geben von dem Stellenwert, den Musik für das Leben der untersuchten Haupt- und Realschüler hat, werden im folgenden einige prozentuale Häufigkeiten referiert:

Von den Befragten tanzen

|          |                 |
|----------|-----------------|
| nie      | 09.7%           |
| manchmal | 54.8%           |
| oft      | 35.5%, und zwar |

tanzen von den befragten Jugendlichen

|                            |       |
|----------------------------|-------|
| auf Klassenfesten          | 74.2% |
| auf Parties                | 68.8% |
| zu Hause für sich          | 63.4% |
| in der Disco               | 61.3% |
| auf Familienfeiern         | 39.8% |
| zu sonstigen Gelegenheiten | 11.8% |
| In der Tanzstunde          | 07.5% |

Tanzgelegenheiten werden genutzt

|                  |       |
|------------------|-------|
| keine von        | 07.5% |
| eine, zwei von   | 17.3% |
| drei, vier von   | 37.7% |
| fünf, sechs von  | 32.3% |
| sieben, acht von | 05.4% |

28.0% der Befragten spielen ein Instrument, 57,0% wünschen, ein Instrument zu spielen.

Für 44.1% der Jugendlichen gehört Tanzen zu den drei liebsten Freizeitaktivitäten. Für 71.0% der Jugendlichen gehört Musikhören zu den drei liebsten Freizeitaktivitäten. Für nur 3.2% der Jugendlichen gehört Musik machen zu den drei liebsten Freizeitaktivitäten. 66.7% der Jugendlichen bewerten musikbezogene Aktivitäten überdurchschnittlich hoch. Ohne Musik nicht leben zu können, geben 44% der Befragten an.

Im folgenden soll kurz dargestellt werden, über welche Indikatoren wir die abhängigen Variablen „musikalische Flexibilität“ definieren. Umgangsweisen mit Musik beinhalten u.a.

- Einstellungen zur Musik
- musikalische Wahrnehmung
- musikalisches Urteil
- musikalische Handlung (wird hier ausgeklammert).

Wir unterscheiden diese Umgangsweisen mit Musik danach, ob sie eher durch Barrieren oder eher durch Flexibilität gekennzeichnet sind. *Die musikalischen Einstellungen* Jugendlicher werden als umso flexibler betrachtet,

- je *tolanter* sich die Jugendlichen gegenüber Musik verschiedener Genres verhalten,
- je mehr *Freude* sie an Musik unterschiedlicher Gattungen und an verschiedenen musikalischen Aktivitäten haben,
- je *aufgeschlossener* sie gegenüber Musik unterschiedlicher Gattungen und gegenüber verschiedenen musikalischen Aktivitäten sind
- und je mehr *Ideen* zum Umgehen mit Musik sie haben.

Unter flexibler Wahrnehmung verstehen wir hier *kompetente Wahrnehmung*. Flexibilität des musikalischen Urteils beinhaltet *Autonomie des Geschmacksurteils* und *Differenziertheit des musikalischen Urteils bzw. der musikalischen Stellungnahme*.

Im folgenden beschränken wir uns auf die Beschreibung einiger Merkmale musikalischer Flexibilität.

*Toleranz* (Anm. 5) definieren wir als die Akzeptierung von Musikstücken verschiedener Genres einschließlich solcher Genres, die nicht ohnehin schon zu den präferierten Arten von Musik zählen. Erhoben wurde das Akzeptieren von fünf Musikstücken verschiedener Genres bzw. Stile - Disco, Folk, Oper, Reggae, klassische Instrumentalmusik - für fünf verschiedene fiktive soziale Situationen:

1. in jugendspezifischen Musiksendungen der Medien Fernsehen und Rundfunk (Jugendsendung)
2. beim Tanzen (Tanzen)
3. beim Zusammensein mit Freunden bei sich zu Hause (Freunde)
4. im Musikunterricht (Musikunterricht)
5. beim Hören (Hören).

*Wahrnehmungskompetenz* wird daran gemessen, ob das Individuum beim Hören eines Poptitels

- die Gesangsbesetzung identifiziert
- rhythmische Figuren, harmonische Figuren, melodische Figuren, die jeweils in dem Stück vorkommen, unter jeweils drei verschiedenen Figuren wiedererkennt
- die Form erkennt
- den Inhalt erkennt.

Unter einem musikalischen Urteil Jugendlicher (Anm. 6) verstehen wir ein *Geschmacks- bzw. Präferenzurteil*, d.h. die Bewertung von Musik im Hinblick auf „Mögen“ und „Nichtmögen“ durch ein Individuum, sowie die Begründung dieses Geschmacksurteils, eine musikalische Stellungnahme. Wir unterscheiden bei der Analyse musikalischer Urteile Jugendlicher fünf Rezeptionsstrategien:

1. Orientierung an Primärkomponenten: Melodie, Harmonie, Rhythmus und Form werden rezipiert
2. Orientierung an Sekundärkomponenten: Instrumentalbesetzung, Gesangsbesetzung, Sound und Effekte werden rezipiert, Genre/Stile werden identifiziert
3. Orientierung am Inhalt
4. Emotionale Bewertung
5. Orientierung am Gebrauch von Musik (umgangsmäßiges Hören): Musik wird als Bestandteil sozialer Situationen bzw. als Ausdruck der eigenen emotionalen Befindlichkeit wahrgenommen bzw. beurteilt.

Wir sehen ein *musikalisches* Urteil als um so *differenzierter* an, je mehr dieser fünf Rezeptionsstrategien das Individuum in dem Urteil anwendet.

### *Ergebnisse*

Es wurde empirisch überprüft, ob Zusammenhänge der Merkmale des musikalischen Ambientes untereinander in der vermuteten Richtung bestehen (vgl. *Hypothese 2.1.-2.3.*). Für das vorliegende Datenmaterial ließen sich unsere Annahmen mit Hilfe von Korrelationen im wesentlichen bestätigen. Eine Ausnahme ist das Instrumentalspiel in der Familie, das keinerlei Beziehungen zu den anderen Variablen musikalischen Ambientes aufweist. Entsprechend unserer Vermutungen setzen gemeinsame musikalische Aktivitäten in der Familie die gegenseitige Akzeptierung der verschiedenen musikalischen Orientierungen voraus.

Der Medienkontakt ist eingebunden in ein durch vielfältige musikalische Aktivitäten und ein positives musikalisches Klima gekennzeichnetes musikalisches Ambiente. Hoher Medienkonsum bedeutet nicht generell, daß das Individuum seine Medienkontakte darauf beschränkt, „die Kopfhörer aufzusetzen und sich 'zu' zu machen“ und/oder sich im Kreise der Freunde „peer-group spezifischen Sound 'reinzuziehen'.

Es wurde getestet, ob Zusammenhänge zwischen dem musikalischen Ambiente und dem Stellenwert von Musik im Leben des Individuums in der vermuteten Richtung (vgl. *Hypothese 3*) bestehen. Für das vorliegende Datenmaterial wurden unsere Annahmen mit Hilfe von Korrelationen und Varianzanalysen im wesentlichen bestätigt. Eine Ausnahme bildet wiederum das Instrumentalspiel.

Bei der Überprüfung unserer *Hypothesen 1.1-1.3.* über Zusammenhänge zwischen dem musikalischen Ambiente und musikalischer Flexibilität fanden wir signifikante positive Zusammenhänge.

Generell toleranter sind die Jugendlichen,

- je mehr Instrumente in ihrer Familie gespielt werden,
- je mehr gemeinsame musikalische Aktivitäten mit den Eltern stattfinden,
- je mehr Musikinstrumente zu Hause vorhanden sind,
- oder je länger die Eltern täglich Musik hören.

Toleranter sind die Jugendlichen speziell in den Situationen „Freunde“ und „Musikunterricht“, je öfter sie Musik bei den Hausaufgaben hören.

Es bestehen also entsprechend unserer *Hypothese 1.3.* positive Zusammenhänge zwischen musikalischer Toleranz und sowohl musikalischen Aktivitäten in der Familie, als auch musikalischem Klima in der Familie und Medienkontakt.

Die Beziehung zwischen Toleranz und Hördauer der Eltern interpretieren wir als Bestätigung unserer *Hypothese 1.1.*: Bei einer hohen Hördauer der Eltern kann vermutet werden, daß die Jugendlichen einen Teil des Tages der Musik ihrer Eltern in einem als positiv erlebten sozialen Umfeld ausgesetzt sind. Dieses ist nur selten die von ihnen selbst präferierte Musik, denn die Präferenzen der Jugendlichen stimmen nur in 9,8 % der Fälle mit denen ihrer Eltern überein. Es handelt sich bei der Musik, die die Eltern hören, aber auch nicht um die Genres und Stile der Musikbeispiele, mit denen in unserer Erhebung Toleranz erhoben wurde (Anm. 7).

Wir betrachten es nicht als Widerlegung unserer *Hypothese 1.2.*, daß zwischen musikalischen Aktivitäten mit Freunden und Toleranz kein Zusammenhang

nachgewiesen werden konnte. Vielmehr interpretieren wir das Nichtvorhandensein eines negativen Zusammenhanges als eine Bestätigung der Hypothese, daß sich Jugendliche in restriktiven Sozialbeziehungen umso eher musikalisch flexibel verhalten können, je vielfältiger ihre musikalischen Aktivitäten sind. Die an anderer Stelle nachgewiesenen negativen Zusammenhänge zwischen Peer-Gruppendruck und Toleranz (Anm. 4) gelten nicht unter der Bedingung vielfältiger gemeinsamer musikalischer Aktivitäten mit Freunden. Der negative Einfluß des Peer-Gruppendrucks und der positive Einfluß gemeinsamer musikalischer Aktivitäten auf die Toleranz scheinen sich gegenseitig aufzuheben.

Weitere mit der *Hypothese 1.3.* vermutete positive Zusammenhänge zwischen musikalischem Ambiente und musikalischer Flexibilität wurden bestätigt. Die Anzahl der musikalischen Aktivitäten auf Familienfeiern steht in einem engen positiven Zusammenhang zur *Differenziertheit des musikalischen Urteils* und darüberhinaus zur *Autonomie des musikalischen Geschmacksurteils*. Die Jugendlichen sind umso *aufgeschlossener gegenüber musikalischen Verhaltensweisen im Musikunterricht*,

- je mehr gemeinsame musikalische Aktivitäten mit ihren Eltern stattfinden
- oder je mehr gemeinsame musikalische Aktivitäten mit ihren Freunden sie unternehmen.

Die generelle Annahme, daß der *Medienkontakt*, vor allem die Hördauer, Rezeptionsbarrieren schafft, wurde widerlegt. Vielmehr stehen einige Aspekte des Medienkontaktes in positiven Beziehungen zu musikalischer Flexibilität, und zwar

- zur Toleranz, nämlich die Hördauer der Eltern und das Hören von Musik bei den Hausaufgaben,
- zur Aufgeschlossenheit, nämlich Mediennutzung,
- zur Differenzierung der musikalischen Stellungnahme, nämlich der Konsum von Jugendzeitschriften, Anzahl und Häufigkeit,
- zur Autonomie des Geschmacksurteils, nämlich Mediennutzung und Musik bei den Hausaufgaben.

Allerdings fanden wir auch negative Beziehungen des Medienkontaktes: Je größer die Hördauer der Jugendlichen ist, desto geringer ist ihre Aufgeschlossenheit gegenüber musikalischen Aktivitäten im Musikunterricht. Weitere Einschränkungen musikalischer Flexibilität durch die Hördauer konnten nicht nachgewiesen werden.

Einschränkender auf die musikalische Flexibilität als die Hördauer scheint sich die Lautstärke auszuwirken, mit der Musik bei den Hausaufgaben gehört wird: Je lauter die Musik ist, die die Jugendlichen bei den Hausaufgaben hören,

- desto intoleranter sind sie in der Situation „Zuhören“,
- desto geringer ist ihre Wahrnehmungskompetenz.

Z.T. einschränkend auf die musikalische Flexibilität scheint sich auch der Konsum von Jugendzeitschriften auszuwirken: Je häufiger die Jugendlichen Jugendzeitschriften lesen,

- desto intoleranter sind sie in den Situationen „Jugendsendung“ und „Freunde“ und
- desto eher sind ihre Geschmacksurteile angepaßt als autonom.

Der Konsum von Jugendzeitschriften engt das Individuum möglicherweise stärker als der Konsum anderer Medien auf eine peer-gruppenspezifische musikalische Orientierung ein.

Positive Zusammenhänge bestehen entsprechend unserer *Hypothese 4* zwischen dem Stellenwert, den das Individuum der Musik in seinem Leben zuschreibt, und zwar zwischen

- der Bewertung musikalischer Aktivitäten,
- der Bedeutung von Musik,
- dem eigenen Instrumentenspiel,
- dem Wunsch, ein Instrument zu spielen

und der *Differenziertheit seines musikalischen Urteils*.

Im vorliegenden Datenmaterial konnten vielfältige Beziehungen zwischen musikalischem Ambiente, dem Stellenwert von Musik im Leben des Individuums und seiner musikalischen Flexibilität gezeigt werden. Rezeptionsbarrieren, die sich dokumentieren in Intoleranz, im Fehlen von Aufgeschlossenheit gegenüber musikalischen Aktivitäten im Musikunterricht, im angepaßtem Geschmacksurteil und in stereotypen musikalischen Urteilen lassen sich den untersuchten Haupt- und Realschülern nicht generell attestieren, sondern variieren mit der Vielfalt der musikalischen Aktivitäten und der Verschiedenheit der sozialen Kontexte, in denen musikalische Aktivitäten stattfinden.

*Die kompetente Wahrnehmung von Musik jedoch scheint unabhängig davon zu sein, wie anregend ein musikalisches Ambiente ist: wir fanden keine positiven Beziehungen zwischen Wahrnehmungskompetenz und musikalischem Ambiente oder Stellenwert von Musik.*



Dieses Ergebnis scheint interkulturell stabil zu sein, es stimmt überein mit den Befunden von Brand, der keine Beziehungen zwischen der häuslichen musikalischen Umwelt und der tonalen und rhythmischen Wahrnehmung feststellen konnte (Brand 1986, 116).

In der vorliegenden Stichprobe nehmen die Realschüler signifikant kompetenter wahr als die Hauptschüler. Die Wahrnehmungskompetenz ist die einzige der erfaßten Variablen überhaupt, innerhalb derer die verschiedenen Bildungsniveaus differenzieren. Ob aufgrund der hier vorliegenden Ergebnisse (Anm. 8) überhaupt von Rezeptionsbarrieren gesprochen werden soll, die kompetente Wahrnehmung verhindern, ist eine definitorische Frage. Ob es sich hier um starke sozialisierte Barrieren gegenüber dem kognitiven Umgang mit Musik oder um kognitive Barrieren von generell schwach Begabten handelt, bedarf der theoretischen Erörterung und der gezielten empirischen Überprüfung an weiteren Stichproben.

Eine musikdidaktische Konzeption, die den hier angeführten theoretischen Überlegungen und den ersten empirischen Ergebnissen Rechnung trägt, wird Musikunterricht als einen sozialen Prozeß ansehen. Musikunterricht ist als eine soziale Interaktionssituation zu gestalten, die vielfältige Erfahrungsmöglichkeiten mit Musik dadurch anbietet, daß sie auch positive soziale Erfahrungen ermöglicht (Müller 1985; Peery/Peery 1986).

### *Anmerkungen*

- 1 Demgegenüber hat Behne Rezeptionsweisen in Beziehung gesetzt zu täglichen Hör- und Fernsehdauern und ist u.a. zu dem Ergebnis gekommen, daß „Jugendliche .. mehrheitlich keine Mediensklaven mit defizitären Verhaltensweisen sind“ (Behne 1986, 181).

|   |                |                  |                  |
|---|----------------|------------------|------------------|
| 2 |                | Beruf des Vaters | Beruf der Mutter |
|   | keine Arbeit   | 10.3%            | 03.4%            |
|   | Arbeiter       | 26.4%            | 31.0%            |
|   | Handwerker     | 31.0%            | 06.9%            |
|   | kaufm. Angest. | 16.1%            | 27.6%            |
|   | Beamter        | 05.7%            | 01.1%            |
|   | Selbständiger  | 10.3%            | 01.1%            |
|   | Hausfrau       |                  | 28.7%            |

- 3 Dieser Faktor beinhaltet die generelle Einstellung der Eltern gegenüber Musik und solche elterlichen Verhaltensweisen wie: dem Kind etwas vorsingen, mit dem Kind singen, Spielzeug zur Verfügung stellen, das Geräusche/Musik macht, Spielinstrumente zur Verfügung stellen, dem Kind helfen, Lieder zu lernen“ (Brand 1986, 118, Übers. v. Verf.).

- 4 Für die Zusammenhänge zwischen restriktiven Peer-Gruppen-Beziehungen und -Situationen (peer pressure) und Toleranz gegenüber Musik verschiedener Genres, zwischen sozialer Identität und Rezeptionsbarrieren liegen entsprechende Ergebnisse bereits vor (Müller 1989, 1988).
- 5 zur operationalen Definition von Toleranz vgl. Müller 1989
- 6 zur operationalen Definition von Urteil, Wahrnehmung, Rezeption und Rezeptionsstrategien vgl. Müller 1990
- 7 Die Präferenzen der Eltern: Von 80 Schülern geben als Präferenzen Ihrer Eltern, abweichend von Ihren eigenen, an:
 

|                                        |    |
|----------------------------------------|----|
| Tanzmusik und Schlager                 | 24 |
| Pop- und Rockmusik der 50er/60er Jahre | 21 |
| Volksmusik                             | 13 |
| Oper und Klassik                       | 12 |
| Pop                                    | 5  |
| Jan                                    | 2  |
| Liedermacher                           | 2  |
| Reggae                                 | 1  |
- 8 Ergebnisse zur Wahrnehmungskompetenz
 

|                           |       |
|---------------------------|-------|
| Richtige Antworten geben: |       |
| zur Gesangsbesetzung      | 74.0% |
| zur Form                  | 49.0% |
| zur Melodie               | 43.3% |
| zum Rhythmus              | 41.3% |
| zu den Harmonien          | 34.6% |
| zum Inhalt                | 34.0% |

|                                                   |       |
|---------------------------------------------------|-------|
| Zu allen sechs Bereichen geben richtige Antworten |       |
| keine                                             | 02.8% |
| eine, zwei                                        | 38.0% |
| drei, vier                                        | 52.8% |
| fünf                                              | 06.5% |

### *Literatur*

- Behne, K.E.: Hörertypologien, Regensburg 1986
- Brand, M. : Relationship between home musical environment and selected musical attributes of second-grade children. In: JRME, 1986, 34, 2, 5.111-120
- Brömse, P., E. Kötter: Zur Musikrezeption Jugendlicher, Mainz 1971
- Brömse, P.: Musikverhalten und Schichtzugehörigkeit. In: H. Antholz, W. Gundlach (Hrsg.): Musikpädagogik heute, Düsseldorf 1975, S. 51-63
- Jost, E: Sozialpsychologische Faktoren der Popmusik-Rezeption, Mainz 1976

- Jost, E: Sozialpsychologische Dimensionen des musikalischen Geschmacks. In: C. Dahlhaus (Hrsg.): Neues Handbuch der Musikwissenschaft, Bd. 10: Systematische Musikwissenschaft, hg. von C. Dahlhaus, H. de la Motte-Haber, Wiesbaden 1982, S. 245-268
- Kloppenburger, J: Soziale Determinanten des Musikgeschmacks Jugendlicher. In: H.-C. Schmidt (Hrsg.): Handbuch der Musikpädagogik, Bd. 4: Psychologische Grundlagen des Musikkernens, hg. von H. de la Motte-Haber, Kassel. Basel. London 1987, S. 186-220
- Müller, R.: Rockmusik und Tanz im Musikunterricht. In: .G. Kleinen, W. Klüppelholz, W. D. Lugert (Hrsg.): Rockmusik. Musikunterricht Sekundarstufen, Düsseldorf 1985, S. 95-128
- Müller, R.: Entwicklung und Erprobung eines Erhebungsinstrumentes zur Musikrezeption Jugendlicher. In: C. Nauck-Börner (Hrsg.): Musikpädagogische Forschung, Bd. 9, Laaber 1989
- Müller, R.: Restriktive Peer-Gruppenbeziehungen als einschränkende Bedingung musikalischer Flexibilität, Manuskript 1988
- Müller, R.: Musikalische Rezeptionsstrategien und Differenziertheit des musikalischen Urteils in verschiedenen sozialen Situationen. In: K.-E. Behne, G. Kleinen, H. de la Motte-Haber (Hrsg.): Jahrbuch Musikpsychologie, Bd. 7, Wilhelmshaven 1990
- Peery, C.J., I.W. Peery: Effects of exposure to classical music on the musical preferences of preschool children. In: JRME, 1986, 34, S. 24-33
- Rösing, H.: Musik und Massenmedien. In: H. Bruhn, R. Oerter, H. Rösing (Hrsg.): Musikpsychologie, München-Wien-Baltimore 1985, S. 293-301
- Shuter-Dyson, R.: Musikalische Sozialisation durch Elternhaus und Schule. In: H. Bruha, R. Oerter, H. Rösing (Hrsg.): Musikpsychologie, München-Wien-Baltimore 1985, S. 195-204
- Wiechell, D.: Didaktik und Methodik der Popmusik, Frankfurt am Main 1975

Dr. Renate Müller  
Blütenweg 8  
2087 Ellerbek

# **Außerschulische musikalische Aktivitäten der Musiklehrer. Methoden der Datenerhebung und adäquate Datenaufbereitung**

DIETMAR PICKERT

*Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.): Musik und Bildende Kunst. - Essen: Die Blaue Eule 1990.  
(Musikpädagogische Forschung. Band 10)*

## *Problemstellung*

In der musikpädagogischen Literatur wiederholt sich - aus unterschiedlichen Perspektiven - des öfteren die Forderung danach, daß der Musiklehrer im außerschulischen Bereich das Musikleben in der Öffentlichkeit durch eigene musikbezogene Tätigkeiten fördern und stützen soll. Gründe für die Aufnahme außerschulischer musikalischer Aktivitäten des Musiklehrers werden zum einen in der Bedeutung des außerschulischen musikalischen Wirkens für das Musikleben in der Gemeinde sowie der näheren Region gesehen und zum anderen aus der Tradition der außerschulischen musikbezogenen Nebentätigkeiten betrachtet (vgl. Pickert, D., 1988, S. 27/28).

Einen Beitrag zur Erfassung musikalischer außerschulischer Nebentätigkeiten leistet die empirische Untersuchung von Schaffrath, H., u.a. (1982). Knapp 67 % der befragten Musiklehrer (N=1316) gaben auf die offene Frage - „Engagieren Sie sich außerhalb der Schule für eine musikalische, musikwissenschaftliche oder fachpolitische Tätigkeit?“ (S. 103) - außerschulische musikbezogene Aktivitäten an. In der Untersuchung von Schaffrath, H. u.a. (1982) werden nicht nur statistische Daten für die Arten der außerschulischen musikalischen Aktivitäten gegeben sondern auch Zusammenhänge der Arten außerschulischer musikalischer Aktivitäten mit der Art der Studiengänge, dem Geschlecht und dem Einsatz in den Schulstufen aufgezeigt. Gründe, warum die Musiklehrer außerschulischen musikalischen Aktivitäten nachgehen, werden nicht hinterfragt.

In Anlehnung an die Theorie von Kohli, M. (1980) - „Verhalten ist nicht das direkte Ergebnis von Persönlichkeitsdispositionen, sondern von ihrer Interaktion mit den Bedingungen der aktuellen Situation abhängig (S. 312) - ergibt sich für die Untersuchung die Problemstellung, inwieweit aktuelles musikalisches Verhalten der Musiklehrer sich auf erlernte musikalische Verhaltensweisen und/oder Bedingungsfaktoren aus der aktuellen sozialen Situation gründet. Sollen nicht nur die Arten außerschulischer musikalischer Aktivitäten aufgezeigt, sondern auch die Gründe für außerschulische, musikalische Aktivitäten eruiert werden, so

ergibt sich die Forderung, die außerschulischen musikalischen Aktivitäten der Musiklehrer im Zusammenhang mit der musikalischen Entwicklung, dem sozialen Umfeld ihrer musikalischen Tätigkeiten und dem Freizeitbereich - als Gegengewicht zum Berufsfeld Schule - zu betrachten. Dabei gilt es, insbesondere diejenigen musikalischen Verhaltensweisen des Musiklehrers aufzudecken, die - je nach dem Grad der Ausformung und der Stabilität wie ein „roter Faden“ von früher musikalischer Sozialisation bis in die aktuelle Situation verlaufen.

Aus dem Forschungsansatz leiten sich neben dem theoretischen Konstrukt - „außerschulische musikalische Aktivitäten des Musiklehrers“ - folgende theoretischen Konstrukte für die Problematik der Untersuchung ab:

- Das Erkennen individueller musikalischer Dispositionen unter der Betrachtung musikalischer Sozialisation bis zum Schulende und vom Schulende bis zum Studienende;
- die Betrachtung des Berufsfeldes Schule in der Interdependenz von außerschulischen musikalischen Aktivitäten;
- außerschulische musikalische Aktivitäten in der Betrachtung aktueller sozialer Bezüge.

### *Methodisches Vorgehen*

Die komplexe Struktur der Problemstellung erfordert eine Forschungsstrategie, die methodologisch das Ineinandergreifen, die Zusammenhänge sowie die Wirkungsrichtungen der theoretischen Konstrukte berücksichtigt. Die gewählte Forschungsstrategie ergibt ein methodologisches Paradigma, bestehend aus der Mischform: 1. Feldforschungsdesign, 2. quantitative und qualitative Datenerhebung, 3. statistische Auswertungsverfahren und verbale Belege (vgl. Rudinger, G., u.a., 1985, S. 11 ff).

#### *a) Operationalisierung*

Der Grad der Operationalisierung ergibt sich aus dem empirischen Kenntnisstand und den theoretischen Überlegungen der Forschungsproblematik. Die theoretischen Konstrukte werden über Dimensionen, Indikatoren und Merkmale in Feinstrukturen bzw. Grobstrukturen operationalisiert und im Fragebogen und im Leitfaden für das Interview festgelegt.

Die Operationalisierung der theoretischen Konstrukte musikalischer Sozialisation beider Sozialisationssequenzen hängt, in der retrospektiven Betrachtung, vom Erinnerungsvermögen des Befragten ab. Deshalb sind solche Dimensionen musikalischer Sozialisation in die Operationalisierung einzubeziehen, die in ihrer Bedeutung und durch den Strukturgehalt erinnerbar erscheinen, denn „beobachtbar, erfragbar und erinnerbar sind in der Regel äußere Aktivitäten, z. B. Instrumentalspiel, Konzertbesuch, musikbezogene Lektüre oder die Quantitäten des Musikhörens“ (Kluppelholz, W., 1980, 8.149). Ebenfalls werden aus theoretischen Überlegungen sowie aus der Kenntnis über musikalische Sozialisation der empirischen Forschung Dimensionen operationalisiert, die mit hoher Wahrscheinlichkeit für alle befragten Musiklehrer zutreffen (vgl. Abel-Struth, S./Roske, M. 1980; Hörmann, K., 1982; Zimmermann, D., 1978).

Teilbereiche musikalischer Sozialisation lassen sich in eine Feinstruktur aufschlüsseln und bilden ein Grundmuster musikalischer Sozialisation in beiden Sozialisationssequenzen. Die Dimensionen des theoretischen Konstrukts „musikalische Sozialisation bis Studienbeginn“ sind wie folgend definiert:

- Lernen des Instrumentalspiels
- Musikunterricht in der Schule und musikalische Aktivitäten in der Schule
- Musikpraxis außerhalb der Schule
- musikalisches Verhalten der Familienmitglieder.

Das theoretische Konstrukt „musikalische Sozialisation von Studienbeginn bis Studienende“ ist durch die Dimensionen definiert

- vokale/instrumentale Ausbildung
- Musikpraxis innerhalb des Studienbereichs
- Musikpraxis außerhalb des Studienbereichs
- musiktheoretische Schwerpunkte des Musikstudiums
- musikbezogene Zusatzausbildung.

Über das erstellte Grundmuster musikalischer Sozialisation hinaus sind des weiteren solche Dimensionen musikalischer Sozialisation operationalisiert, welche für die Problematik der Untersuchung als bedeutend erscheinen. Diese Dimensionen sind in Grobstrukturen operationalisiert. Bis zum Studienbeginn sind es:

- Besuch musikalischer Veranstaltungen
- musikkulturelles Umfeld der Wohnregion
- soziale Positionen bei musikalischen Aktivitäten

Nach der Schulzeit bis Studienende sind es die Dimensionen:

- soziale Position bei musikalischen Tätigkeiten
- sonstige musikalische/fachbezogenen Aktivitäten außerhalb des Studienbereichs
- Finanzierung der Ausbildung

Die Operationalisierung außerschulischer musikalischer Aktivitäten in der aktuellen Situation - in der Einbeziehung unterschiedlicher Aspekte der theoretischen Konstrukte „Berufsfeld Schule“ und „aktuelles soziales Umfeld außerhalb der Schule“ - lassen aufgrund von vagen Kenntnissen der empirischen Forschung sowie theoretischen Überlegungen nur eine grobe Strukturierung der Dimensionen zu. Das theoretische Konstrukt „Berufsfeld Schule“ ist durch die Dimensionen definiert:

- Belastungen, die sich speziell aus Musikunterricht und musikalischen Aktivitäten in der Schule ergeben
- Realisierungsmöglichkeiten des musikalischen Anspruchsniveaus des Musiklehrers in der Schule
- das Ansehen des Faches Musik in der Schule

Das theoretische Konstrukt „aktuelles soziales Umfeld“ ist durch folgende Dimensionen definiert:

- Musikbezogene Erwartungshaltungen aus dem sozialen Umfeld
- musikalische Aktivitäten der Familienmitglieder
- Musikkulturelle Struktur der Region.

Das theoretische Konstrukt „außerschulische musikalische Aktivitäten“ ist durch folgende Dimensionen definiert:

- Arten der außerschulischen musikalischen Aktivitäten
- Soziale Kontakte durch außerschulische musikalische Aktivitäten
- Ökonomischer Aspekt der außerschulischen musikalischen Aktivitäten
- Soziale Positionen bei den außerschulischen musikalischen Aktivitäten.

#### *b) Methoden der Datenerhebung*

Bei der *Beobachtung musikalischen Verhaltens* des Musiklehrers ergeben sich zwei historische Ebenen:

- die zurückliegende historische Ebene, in der Bedeutung von sozialem und musikalischem Verhalten in den beiden Sozialisierungssequenzen und
- die historische Ebene der Gegenwart, in der sich soziales und musikalisches Verhalten in der aktuellen Situation manifestiert.

Daraus leitet sich die Forderung ab, solche Techniken des persönlichen Interviews zur Erhebung des empirischen Materials zu verwenden, die dem Ineinandergreifen von früherer und heutiger Erfahrung des Musiklehrers Rechnung tragen und den Prozeß aufdecken „wie sich frühere Sozialisation in späteres Handeln als Erwachsener umsetzt“ (Kohli, M., 1980, 5.299). Aufgrund der komplexen Problemstellung sind Methoden der Datenerhebung erforderlich, die geeignet sind, die unterschiedlichen Bereiche musikalischen Verhaltens - unter Berücksichtigung der Operationalisierbarkeit - in den verschiedenen historischen Ebenen empirisch zu erfassen, sowie die Überleitung des erhobenen empirischen Materials für statistische Auswertungsverfahren zu gewährleisten. Aus der Erkenntnis qualitativer Sozialforschung, daß „die Mittel zur Erhebung der Daten von der Art und Weise der gesuchten Daten abhängen“ (Blumer, H. (1966), in: Gerdes, K., 1979, S. 43), soll die Wahl der Interviewtechniken erfolgen.

Für die Erkundung des unerforschten Gebiets der außerschulischen musikalischen Aktivitäten in der Verkettung mit musikalischer Sozialisation, Berufsfeld Schule und aktuellem sozialen Umfeld ist das persönliche Interview als Methode der Datenerhebung besonders geeignet. Nur im persönlichen Kontakt von Befragtem und Interviewer kann eine Findung und Darstellung von Spezifika der komplexen Thematik erfolgen. Soll die Breite der zu gewinnenden Informationen vollständig ausgeschöpft werden, besteht im persönlichen Interview die Möglichkeit, besondere Merkmalsbereiche und -konstellationen - sowohl nach Kriterien theoretischer Überlegungen des Forschers als auch nach der Einschätzung der Relevanz von Merkmalen durch den Befragten - ausgiebig zu hinterfragen und zu erörtern.

Es ist anzunehmen, daß die befragten Musiklehrer über die Bereiche der Fragestellung hohe Kenntnis besitzen, sowie durch hohes Reflexionsvermögen sich als Experten ausweisen und eine detaillierte Beschreibung der Sachverhalte erbringen. Aufgrund ihrer Selbsterfahrung musikalischer Sozialisation in der Verknüpfung mit ständiger Beobachtung und Beurteilung musikalischer Sozialisationsvorgänge bei Schülern ist es sehr wahrscheinlich, daß die Musiklehrer die Faktoren musikalischer Sozialisation in ihrer Bedeutung erkennen und in hohem Maße richtig einschätzen können. Ebenso sind die Musiklehrer durch ihre mu-



sikbezogenen Tätigkeiten im außerschulischen Bereich Beobachter und Kenner jener musikkulturellen Szenen, in denen sie selbst musikbezogenen Tätigkeiten nachgehen; sie sind durch subjektive Betroffenheit sehr gute Informanten für die Darstellung und Beurteilung musikkultureller Szenen in Gemeinde und näherer Region. Auch stellen die befragten Musiklehrer eine Gruppe dar, welche aufgrund ihrer Sachkenntnisse die Aspekte und Hintergründe der Thematik in ihrem wesentlichen Gehalt mit der „erforderlichen kommunikativen Kompetenz“ (Kromrey, H., 1983, S. 199) vermitteln können.

### *c) Interviewtechniken*

Drei Interviewtechniken des persönlichen Interviews erscheinen für die Erhebung des empirischen Materials als besonders geeignet: Das vollstandardisierte Interview, das teilstandardisierte und das offene Interview. Die Eignung der jeweiligen Interviewtechniken ist bestimmt durch den Grad der Operationalisierbarkeit der Dimensionen sowie durch die Bedeutung für die Fragestellung bei der Erstellung der Daten in der Phase der Codierung.

#### *Das vollstandardisierte Interview*

Dimensionen musikalischer Sozialisation des Musiklehrers liegen vor durch die Ergebnisse empirischer Forschung (vgl. Abel-Struth, S./Roske, M., 1980; Hörmann, K., 1982; Zimmerschied, D., 1978) sowie durch die gesetzten Rahmenbedingungen der unterschiedlichen Studiengänge. Diese Dimensionen werden in Feinstrukturen operationalisiert. Die Feinstrukturierung der Dimensionen bildet ein Grundmuster musikalischer Sozialisation ab, das bei den Musiklehrern unterschiedlicher Studiengänge durch das vollstandardisierte Interview mittels Fragebogen erhoben wird. Durch diese Interviewtechnik wird gewährleistet, daß das erstellte Grundmuster musikalischer Sozialisation bei allen befragten Musiklehrern mit dem gleichen standardisierten Fragebogen erhoben wird. Die Fragen des Fragebogens mindern durch direkte Ansprache und Hinweise eventuell auftretende Schwächen des Erinnerens bei den Befragten und bieten Orientierung in der Abfolge chronologischer Inhalte musikalischer Sozialisation.

### *Das teilstandardisierte Interview*

Dimensionen musikalischer Sozialisation, die nach ihrem Gehalt für die Problemstellung als bedeutend erachtet werden und die sich nur aufgrund theoretischer Überlegungen und vager Vermutungen in groben Strukturen erschließen, dienen der Ergänzung für das Grundmuster musikalischer Sozialisation und erfordern für die Erhebung nicht streng gebundene Verfahren des Interviews. Diese Dimensionen musikalischer Sozialisation werden mit dem teilstandardisierten Interview erhoben und liegen dem Interviewer als grob strukturiertes Fragebogengerüst vor (vgl. Kromrey, H., 1983, S. 209). Die Aussagen und Informationen des Befragten zeigen die über das Grundmuster musikalischer Sozialisation hinausreichenden individuellen Strukturen und subjektiven Spezifika auf und vervollständigen das Bild musikalischer Sozialisation. Der Befragte wird gebeten, Bereiche, welche für die musikalischen Aktivitäten in der aktuellen Situation besonders bedeutsam sind, ausführlich zu beschreiben. Die so geleistete „retrospektive Introspektion“ des Befragten (vgl. Merton, R.L./Kendall, P.L., (1945/46), in: Hopf, Ch./Weingarten, E., 1979, S. 187) soll den Gehalt der Aussagen, in der Einbindung unterschiedlicher Zusammenhänge sowie in der Aufdeckung bedeutsamer Reaktionen, für den angesprochenen Problembereich der Thematik nachweisen.

Die Verbindung von standardisiertem und teilstandardisiertem Interview zur Erhebung musikalischer Sozialisation bei Musiklehrern ermöglicht musikalische Dispositionen der Sozialisationssequenzen und deren Genese unter der Berücksichtigung aktueller situativer Faktoren zu erfassen.

### *Das offene Interview*

Da nur empirische Kenntnisse über die unterschiedlichen Arten der außerschulischen musikalischen Aktivitäten vorliegen (vgl. Schaffrath, H., u.a. 1982, S. 189ff) und die den Fragenkomplex darüber hinaus betreffenden theoretischen Konstrukte „Berufsfeld Schule“ und „aktuelles soziales Umfeld“ lediglich in Grobstrukturen operationalisiert sind, ermöglicht das offene Interview die Erhebung des empirischen Materials in diesen Bereichen der Fragestellung.

Der im offenen Interview angestrebte freie Gesprächsprozess ermöglicht es, daß der Befragte originäre Problematik in situativem Kontext differenziert dar-

stellen kann und durch seine freie Darstellung von Sachverhalten wesentlich zu einer ausgiebigen Materialgewinnung beitragen kann.

Die vorliegenden Dimensionen der aktuellen Situation sind das theoretische Raster und sind in einem Leitfaden strukturiert. Dieser vom Interviewer benutzte Leitfaden hat die Aufgabe, die Bereiche der Thematik zu organisieren. Durch kontrolliertes Behandeln der thematischen Bereiche in den verschiedenen Interviewsituationen wird es möglich, vergleichbares empirisches Material zu gewinnen. Der Leitfaden dient durch seine Konstruktion der Orientierung für den Interviewer. Bei der Ausdifferenzierung von Sachverhalten und deren Darstellung in unterschiedlichen Zusammenhängen sowie bei sprunghaftem Wechseln von Themen durch den Befragten ist der Leitfaden Gedächtnisstütze für den Interviewer.

In der Interviewsituation hat der Interviewer die Aufgabe, die im Leitfaden aufgeführten Stichworte im Gesprächszusammenhang so einfließen zu lassen, daß dadurch Darstellungen und Zusammenhänge thematischer Bereiche umfassend durch den Befragten abgeklärt werden können. Bei unvollständigen und unklaren Schilderungen des Befragten soll der Interviewer - anhand der Orientierung an den Stichpunkten - aus dem Stegreif präzise formulierte Fragen stellen, um den Sachverhalt in seinem Zusammenhang klar werden zu lassen. Nur in wenigen thematischen Bereichen sind Fragen im Leitfaden ausformuliert, an welche sich der Interviewer in der Interviewsituation in der Formulierung nicht starr zu halten hat. Die Abfolge der im Leitfaden strukturierten thematischen Bereiche ist in der Interviewsituation nicht zwingend, sondern richtet sich primär nach den aus der Thematik sich ergebenden Bedürfnissen des Befragten.

Die Steuerung des Gesprächs durch konsequente Einhaltung des Ablaufs der im Leitfaden festgelegten Abschnitte ist vom Interviewer zu vermeiden, denn es zeigt sich, daß „die Gefahr eines Leitfaden-Oktroi“ größer ist als die Gefahr einer „munteren Abweichung vom Interview-Leitfaden“ (Hopf, Ch., 1978, S. 101). Die restriktive Form der Beeinflussung des Interviewablaufs, im Sinne einer „Leitfadenbürokratie“, ist auch deshalb zu vermeiden, weil sich eventuell durch die Eingriffe des Interviewers in den Gesprächsablauf Kürzungen und Verzerrungen in den Darstellungen des Befragten ergeben (vgl. Hopf, Ch., 1978, S. 101-106).

Wird der Einstieg in Themenbereiche des Leitfadens durch den Interviewer übernommen, sollte mit unstrukturierten Fragen übergeleitet werden, um dem Befragten die Möglichkeit der selbständigen Strukturierung der thematischen Phänomene zu geben und der subjektiven Relevanz von Deutungsmustern und

Einschätzungen des Befragten Raum zu geben. Der Wechsel von thematischen Bereichen sollte mit geschickten Formulierungen durch den Interviewer überbrückt werden, um flüssiges Darstellen und Erzählen der Befragten nicht zu unterbrechen (vgl. Merton, R.K./Kendall, P.L., (1945/46), in: Hopf, Ch./Weingarten, E., 1979, S.171-201).

Das offene Interview gibt dem befragten Musiklehrer Gelegenheit, den Themenkomplex musikalischen Verhaltens in der aktuellen Situation aus subjektiver Perspektive - Beschreibung sozialer Vorgänge, Bedeutung einzelner Bezugspunkte zu seinem musikalischen Verhalten, das Einordnen seines musikalischen Verhaltens in Gesamtsituationen sowie dem Nachgehen von Zusammenhängen musikalischen Verhaltens - darzustellen und in Gesprächsform auf Fragen des Interviewers einzugehen. Musikalisches Verhalten wird so nicht nur im atomistischen Ansatz sondern auch im konfigurativen Ansatz erörtert (vgl. Merton, R.K./Kendall, Pl., (1945/46), S.186, in: Hopf, Ch./Weingarten, E., 1979, S. 187). Dabei können auch Aspekte musikalischer Sozialisation von dem Befragten wie vom Interviewer in diesem Teil des Interviews wieder aufgenommen werden, die sich erst bei der Beschreibung musikalischen Verhaltens der aktuellen Situation ergeben und sich aus der Einsicht des Befragten oder sich aus den theoretischen Überlegungen des Interviewers als relevant für die Problematik erweisen.

Bei der Klärung offener Probleme im Forschungsfeld mittels offenem Interview findet ein Wechselwirkungsprozeß zwischen Befragtem und Interviewer statt, wo zum einen die Fragen und theoretischen Vorstellungen des Interviewers durch den Befragten ergänzt und erörtert werden können und zum anderen die Interpretationen und Beschreibungen des Befragten durch den Interviewer hinterfragt und kontrolliert werden können (vgl. Hopf, Ch., 1982, S. 310). Die Kontrolle durch den Interviewer ist besonders da von Bedeutung, wo der Unterschied von sachlichen Informationen und subjektiven Ansichten des Befragten zu Problemstellungen deutlich werden muß (vgl. Alemann, H.v., 1984, S. 192). Daraus leitet sich für eine angemessene Gesprächsdurchführung ab, daß bei der Abhandlung prekärer Themen der Befragte und der Interviewer eine Balance finden müssen zwischen dem persönlichen Respekt und dem relevanten Beitrag des Interviews für die Erhebung des empirischen Materials.

Das Verstehen subjektiver Interpretationen des befragten Musiklehrers durch den Interviewer während des Interviews ist deshalb von Bedeutung, weil bei der späteren Rekonstruktion des erhobenen empirischen Materials für statistische Auswertungsverfahren der in den Aussagen des Befragten entsprechende Sinnge-

halt in eben solche den Sinn- und Sachverhalt präzise abbildende Daten zu fassen ist. Dies gründet sich aus der Perspektive des Forschungsvorhabens, da die Überleitung des im Interview gewonnenen empirischen Materials in empirische Daten einem Kollektivitäts-Konzept unterliegt. Die empirische Überprüfung von deskriptiven Aussagen über kollektive Phänomene ist dadurch gewährleistet (vgl. Hopf, Ch., 1982, S. 315ff).

Die Aufzeichnung des Gesprächs auf Band bietet dem Interviewer die Möglichkeit, sich während der Interviewsituation voll auf den Inhalt der Aussagen der Befragten sowie auf die Struktur der Thematik zu konzentrieren. Ebenso erschließt die Bandaufzeichnung des Gesprächs eine Auswertung, in der zum einen Aussagen der Befragten zur Beschreibung von Sachverhalten zitiert werden können und zum anderen eine detaillierte Überleitung des empirischen Materials in empirische Daten für die statistische Analyse erfolgen kann.

Die Anwendung von strukturiertem und offenem Interview bei der Erhebung liefert quantitatives sowie qualitatives empirisches Material. Für die statistische Auswertung ist eine der Interviewtechnik adäquate Aufbereitung der Daten notwendig, so daß auch das qualitative empirische Material nicht auf die Quantifizierung und die Anwendung geeigneter statistischer Auswertungsverfahren verzichten muß (vgl. Hopf, Ch., 1979, S. 14).

#### d) *Stichprobe*

Die Stichprobe ist in zwei unabhängige Stichproben - nach der Lehrbefähigung für die Sekundarstufe I (n=47) bzw. Sekundarstufe II (n=46) - gesplittet. Die Stichprobe beschränkt sich auf Musiklehrerinnen/-lehrer des Landes Hessen. Nach den Ergebnissen der Befragungen von Schaffrath u.a., 1982, S. 103 sowie von Linke, N. 1982, S. 58 kann davon ausgegangen werden, daß 50 % bis 60 % der Musiklehrerinnen/-lehrer außerschulischen musikalischen Aktivitäten nachgehen. Bei der Annahme, daß von den zum Zeitpunkt der Befragung 1586 tätigen Musiklehrerinnen/-lehrern in Hessen 50 % außerschulischen musikalischen Aktivitäten nachgehen<sup>1</sup>, umfaßt der Stichprobenumfang  $n > 90$  über 10% der Gruppe mit außerschulischen musikalischen Aktivitäten. Die Relation der Stich-

---

1 Die Angaben über Anzahl und Verteilung nach den Lehrämtern aller Musiklehrerinnen/-lehrer des Landes Hessen sind den statistischen Unterlagen des Hessischen Instituts für Bildungsplanung und Schulentwicklung Wiesbaden, 1986, entnommen.

probengröße zu der kleinen Grundgesamtheit der Untergruppe der Musiklehrer mit außerschulischen musikalischen Aktivitäten kann mit dem Auswahlumfang von >10 % mehr als ausreichend für eine gesicherte Auswertung angesehen werden (vgl. Clauss/Ebner, 1982, S. 179; Sahner, H., 1982, S. 53). Die gesamte Stichprobe (n=93) wird mittels dem Quotenauswahlverfahren erfaßt, wobei die Quotenmerkmale eindeutig durch die Problemstellung determiniert sind (vgl. Kaplitza, G., 1982, S. 160ff)

#### *e) Feldphase*

Der Zeitraum der Durchführung der Interviews dauerte vom März bis September 1986. Der Kontakt zu den Befragten wurde telefonisch aufgenommen. In diesem Vorgespräch wurde der Zielzusammenhang und die Absicht des Forschungsvorhabens erläutert. Eventuelle Unklarheiten seitens der Befragten bezüglich des Interviews wurden abgeklärt und die Zusicherung gegeben, daß die Aussagen der Befragten anonym behandelt und ausgewertet werden.

Das Interview wurde mit einer knappen Darstellung des Forschungsvorhabens eingeleitet, dem ein Überblick über die unterschiedlichen Bereiche der Thematik folgte. Während des Interviews orientierte sich der Interviewer an den Techniken der „nicht-direktiven Verfahren“ in Gesprächssituationen. Die „nicht-direktiven Verfahren der Gesprächsführung“ fördern das Erreichen einer gelösten und offenen Gesprächssituation. Der Interviewer bemühte sich in seinem Gesprächsverhalten um die Vermittlung von Akzeptanz, Empathie sowie Kongruenz gegenüber dem Befragten (vgl. Roger, R.C., 1972 sowie Bachmeier, S., u. a., 1985)

#### *f) Codiervorgang*

Die Analyse und Aufbereitung des empirischen Materials für die statistische Auswertung erfolgt in Anlehnung an die Methode der „systematischen empirischen Inhaltsanalyse“. Diese grenzt sich im Vorgehen gegenüber anderen Techniken der Inhaltsanalyse dahingehend ab, daß das qualitative empirische Material nach vorher festgelegten Kategorien und nach eindeutigen Zuordnungsregeln in Daten überführt wird (vgl. Kromrey, H., 1982, S. 166ff).

#### g) *Kategorienerstellung im Forschungsablauf*

Das Vorgehen bei der Erstellung des Kategorienschemas stellt einen sukzessiven Prozeß dar, der in mehreren Phasen des Forschungsablaufes integriert ist und einem systematischen Verfahren im Untersuchungsprozeß unterliegt (vgl. Glaser, B.G./ Strauss, A.L., 1965, in: Hopf, Ch./Weingarten, E., 1979, S. 92ff). Während der theoretischen Aufbereitung ergeben sich Kategorien, die aus der Kenntnis des theoretischen Gehalts nur in einem den Dimensionen zugeordneten groben Raster festgelegt sind. Durch ihre grobe Struktur verlangen diese Kategorien eine Differenzierung in weiteren Phasen des Forschungsablaufes.

In der Phase der Operationalisierung werden die Kategorien je nach der Standardisierung der Erhebungsinstrumente und nach theoriegeleiteten Aspekten durch weitere Kategorien der wahrscheinlich auftretenden Indikatoren und Merkmale ergänzt bzw. vorhandene Kategorien in weitere Subkategorien gegliedert. Phänomene und Sachverhalte, die keine Standardisierung ermöglichen, werden durch ein vorläufiges Schema kategorisiert. Nur die aus der Kenntnis der Probleme und Sachlage sich eindeutig ergebenden Kategorien sind einem festen Kategorienschema zugeordnet.

Während der Feldphase wird dieses vorläufige Kategorienschema unter neuen Aspekten des verbalen Materials ergänzt und verfeinert. Je nach Kenntnisstand des objektiven Gehalts der Merkmale und Indikatoren werden Regeln für die Codierung entworfen bzw. festgelegt.

Nach Abschluß der Erhebung findet eine endgültige Überarbeitung des gesamten Kategorienschemas unter dem Aspekt der Problemstellung sowie unter dem Aspekt der Überschaubarkeit und Handhabung für die statistischen Auswertung statt. Dieses endgültige Kategorienschema bildet den Code für die Analyse der Rohdaten des verbalen Materials.

#### h) *Erstellen der Kategorien*

Für die Erstellung des Kategorienschemas soll die Aussage von Berelson, B. gelten: „Da die Kategorien die Substanz der Untersuchung enthalten, kann eine Inhaltsanalyse nicht besser sein als ihre Kategorien (Berelson, B., 1952, S. 147, zitiert nach Kromrey, H., 1983, S. 170). Um eine hohe Dichte an Substanz aus dem empirischen Material zu gewinnen, sind wesentliche Aspekte bei der Erstellung des Kategorienschemas zu berücksichtigen.

Nach Friedrichs, J. muß das Erstellen eines Kategorienschemas den Anforderungen einer methodologischen Klassifikation gerecht werden:

- Eindimensionalität: Eindimensionalität enthält eine bestimmte Skalengualität und beinhaltet des weiteren, daß die im verbalen Material enthaltenen Merkmale und Indikatoren durch adäquate Kategorien wiedergegeben sind.
- Ausschließlichkeit: Ausschließlichkeit des Merkmals und des Indikators liegt dann vor, wenn dem Merkmal und dem Indikator eindeutig nur jeweils ein Code des Kategorienschemas zugeordnet werden kann.
- Vollständigkeit: Vollständigkeit des Kategorienschemas ist dann gegeben, wenn das Merkmal bzw. der Indikator in allen Ausprägungen durch Kategorien erfaßt ist (vgl. Friedrichs, J., 1973, S. 378).

Für die Erstellung eines Kategorienschemas ist die Unterscheidung von Merkmalen und Indikatoren des empirischen Materials zu beachten und durch entsprechende Regeln zu kennzeichnen. Merkmale, als eindeutige empirische Sachverhalte, lassen sich sicher aus dem empirischen Material in eine adäquate Datenstruktur abbilden, sind doch Vollständigkeit und Trennschärfe im Hinblick auf den Bedeutungsgehalt der Merkmale eindeutig gegeben und entsprechen einer im nachhinein geleisteten Standardisierung. Die meisten Merkmale können nach ihrer objektiven Bedeutung dem nominalen oder ordinalen Skalenniveau zugeordnet und in ihrer Merkmalsausprägung festgelegt werden; nur wenige Merkmale weisen metrisches Skalenniveau auf. Bei Indikatoren „als empirische Äquivalente für nicht direkt sinnlich wahrnehmbare Sachverhalte“ (Früh, W., 1981, S. 90) ist das Ziel der Kategorisierung in dieser Untersuchung, die Indikatoren in empirische Daten zu überführen, so daß die Indikatoren durch die Interpretationsleistung in Trennschärfe und Vollständigkeit „harte“ Indikatoren ergeben (vgl. Früh, W., 1981, S. 104). „Harte“ Indikatoren unterscheiden sich von „weichen“ Indikatoren dadurch, daß sie nach ihrem objektiven Gehalt und aufgrund des Kategorienschemas eindeutig dem entsprechenden Skalenniveau und der entsprechenden Merkmalsausprägung zugeordnet werden können. Harte Indikatoren weisen sich durch hohe Stabilität des Kategorienschemas bei wiederholter Anwendung aus und halten der Überprüfung anderer Forscher stand (vgl. Mayring, Ph., 1985, S. 97). Mit der Beschränkung auf harte Indikatoren ist eine hohe Reliabilität der Datenerstellung gegeben (vgl. Früh, W., 1981, S. 107). Dazu ist es unabdingbar, die im verbalen Material vorliegenden Sachverhalte und Phänomene zu bestimmen. Kurze Vermerke und Textpassagen nach den Aussagen der jeweiligen Interviews, welche bestimmte Kategorien zu Indikatoren und



Merkmale beinhalten, werden aufgezeichnet, um durch schriftliche Extrakte des verbalen Materials die Zuordnung von Kategorien belegen zu können.

Kenntnisse und Abgrenzungen von Sachverhalten sowie die Darstellung problemorientierter Phänomene durch die Befragten, die in der offenen Gesprächssituation des Interviews erörtert werden konnten, werden kategorisiert. Damit ist unter der besonderen Berücksichtigung des offenen Interviews als kritische Darstellung und Einschätzung der Befragten die inhaltliche Gültigkeit des Codierverfahrens auf seine Eignung hin gegeben. Die Gültigkeit der Codierung versteht sich aus der Kombination von erfolgreicher Verständigung zwischen Befragten und Interviewer in der offenen Interviewsituation und der nachträglichen Transmission des verbalen Materials in Daten anhand des Kategorienschemas (vgl. Hartfiel, G./Hillman, K., 1972, S. 231). Die Regeln sollen so beschaffen sein, daß ihre eindeutige Anweisung in der Anwendung für jeden Codierer nachvollziehbar sind. Sollen die Resultate der Codierung intersubjektiv sein, ist eine „Invarianz der Vercodungsregeln“ (Früh, W., 1981, S.100) im Sinne einer Änderung der Regel während der Vercodung nicht zulässig. Durch die Codieranweisungen und Kategoriendefinitionen ist die Verbindlichkeit für jedweden Codierer gegeben und somit wird ein hohes Maß an Intercoderreliabilität erreicht. Das strikte Offenlegen des Kategorienschemas ist bei diesem methodischen Vorgehen die Gewähr für Objektivität der Transmission des verbalen Materials in empirische Daten und kann somit einer Überprüfung standhalten (vgl. Fuchs, W., 1978, S. 312).

Nach einer Durchsicht der erstellten Kategorien sind diese im Codierungsbogen festgelegt und bilden den Transmissionspunkt für die Überleitung des verbalen empirischen Materials in Daten für die statistische Auswertung. Die aus dem empirischen Material (Fragebogen und Tonbandaufzeichnung) über das Kategorienschema abgeleiteten empirischen Daten werden in einer Datenmatrix (Befragte Variablen) übertragen, so daß alle Befragten in der Datenmatrix eine entsprechende Datenzuordnung erfahren. Jeder Zelle der Datenmatrix ist ein Wert zugeordnet; Missing Values treten aufgrund der Verschränkung von Interviewtechniken und adäquater Codierungsart über das Kategorienschema in der Datenmatrix nicht auf. Das Unterbinden von Missing Values bietet bei verschiedenen Rechenprozessen Vorteile. Die Überprüfung und differenzierte Aufschlüsselung der gegenseitigen abhängigen Daten in der Datenmatrix ist unerlässlich, um Inkonsistenzen der Daten auszuschliessen.

Für die statistische Auswertung mittels EDV-Programmen wird die Datenmatrix in ein Datei-Verwaltungsprogramm (dBase III + ) eingegeben, zu dem die verwendeten Statistik-Programme direkten Zugriff haben. In dieser Unter-

suchung stellt sich bei der Auswertung das Problem, eine Vielfalt von Phänomenen und deren Beziehungen untereinander so umfassend wie möglich zu analysieren. Die erforderlichen statistischen Methoden sind zum einen deskriptiver Art (Häufigkeitstabellen, Kreuztabellen) und zum anderen regressionstechnische sowie clusteranalytische Verfahren, wobei die letztgenannten Verfahren besonders geeignet sind, mehrdimensionale kausale Zusammenhänge und Gruppenbildungen zu analysieren, auch bei der Einbeziehung nicht-metrischer Daten.

### *Literatur*

- Abel-Struth, S./Rocke, M.: Schulmusik als berufliche Vorbildung. Musikalische Eingangsvoraussetzungen künftiger Lehrer mit Fach Musik bei Studienbeginn. In: MuB 1980, H. 4, S. 234-274.
- Alemann, H.v.: Der Forschungsprozeß. Eine Einführung in die Praxis der empirischen Sozialforschung. Stuttgart 1984.
- Bachmaier, S./Faber, J./Henning, C./Kolb, R./Willig, W.: Beraten will gelernt sein. Ein Übungsbuch für Anfänger und Fortgeschrittene, Weinheim und Basel 1983.
- Berelson, B.: Content Analysis in Communication Research. Glencoe, Illinois 1952.
- Blumer, H.: Methodologische Prinzipien empirischer Wissenschaft. In: Explorative Sozialforschung, hrsg. v. Gerdes, K., Stuttgart 1979, S. 41-62.
- Clauß/Ebner: Statistik. Für Soziologen, Pädagogen, Psychologen und Mediziner. Bd. 1 - Grundlagen. Thun und Frankfurt/M. 1982.
- Friedrichs, J.: Methoden empirischer Sozialforschung. Reinbek bei Hamburg 1975.
- Früh, W.: Inhaltsanalyse. München 1981.
- Fuchs, W. u. a. (Hrsg.) Lexikon zur Soziologie. Opladen 1978.
- Glaser, B.G./Strauss, A.L.: Die Entdeckung gegenstands-bezogener Theorie; Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung. In: Hopf, Ch./Weingarten, E. (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart 1979.
- Hartfiel, G./Hillman, K.-H. (Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart 1972.
- Hörmann, K.: Fragen zur musikalischen Sozialisation von Studienanfängern. In: Einzeluntersuchungen, hrsg. v. K.-E.Behne. Musikpädagogische Forschung. Laaber 1981. S. 127-145.

- Hopf, Ch.: Die Pseudo-Exploration. Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. In: Zeitschrift für Soziologie. Jg. 7 (1978), S. 97-115.
- Hopf, Ch.: Soziologie und qualitative Sozialforschung. In: Hopf, Ch./Weingarten, E. (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung, Stuttgart 1979, S. 11-37.
- Hopf, Ch.: Norm und Interpretation. In: Zeitschrift für Soziologie. Jg. 11 (1982), S. 307-329.
- Kaplitza, G.: Die Stichprobe. In: Die Befragung, hrsg. v. Holm, K., Bd. 1, München 1982, S. 136-186.
- Kluppelholz, W.: Momente musikalischer Sozialisation. In: Musikpädagogische Forschung. Bd. 1, Laaber 1980, S. 146-177.
- Kohli, M.: Lebenslauftheoretische Ansätze in der Sozialisationsforschung. In: Handbuch der Sozialisationsforschung, hrsg. v. Hurrelmann, K./Ulich, D., Weinheim, Basel 1980, S. 299-317.
- Kromrey, H.: Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung. Opladen 1983.
- Linke, N.: Die Tätigkeit des Musiklehrers an allgemeinbildenden Schulen unter dem Gesichtspunkt der Langzeitplanung (1920-1980); empirische Untersuchung zur Anthropologie der Musikerziehung. Opladen 1982.
- Mayring, Ph.: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim/Basel 1983.
- Merton, R.K./Kendall, P.L.: (1945/46) Das fokussierte Interview. In: Hopf, Ch./Weingarten, E. (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung, Stuttgart 1979, S. 171-206.
- Pickert, D.: (1988) Der Dorfschulmeister an der Kirchenorgel. Das außerschulische Engagement des Musiklehrers kritisch hinterfragt. In: Neue Musikzeitung, 36. Jg. (1988), Nr. 1, S. 27/28.
- Roger, C.R.: Die nichtdirektive Beratung. München 1972.
- Rudinger, G./Chaselon, F./Zimmermann, E.J./Henning, E.H.: Qualitative Daten. Neue Wege sozialwissenschaftlicher Forschung. München, Wien, Baltimore 1985.
- Sahner, H.: Schließende Statistik. Stuttgart 1982.
- Schaffrath, H./Funk-Hennings, E./Ott, T./Pape, W.: Studie zur Situation des Musikunterrichts an allgemeinbildenden Schulen der Bundesrepublik Deutschland und West-Berlins. Mains 1982.

Zimmerschied, D.: Feststellung zum Bedarf an Musiklehrern und Untersuchungen über die Motivation zur Studienwahl. In: Entwicklung neuer Ausbildungsgänge der Sekundarstufen I und II im Fach Musik, hrsg. v. H. Höhnen/B. Binkowski/H. Hopf/R. Jakoby, Regensburg 1978, 8.15-58.

Dietmar Pickert  
Hans Sachs Str. 11  
3550 Marburg

# **Musik in Südafrikas tertiärem Bildungsbereich: Diskrepanz zwischen Zielsetzung und sozialer Umwelt**

KLAUS HEIMES

*Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.): Musik und Bildende Kunst. - Essen: Die Blaue Eule 1990.  
(Musikpädagogische Forschung. Band 10)*

Allgemeine Lernziele werden nicht unabhängig von Grundüberzeugungen gesetzt. In der deutschen Musikpädagogik gehört zu diesen allgemeinen Lernzielen, daß der Schüler Kenntnisse erwerben soll von den sozialen und kulturellen Bedingungen der Musik (Schmitt 1974, S. 252), daß er sich der vielfältigen Erscheinungen einer Musikkultur bewußt wird (Breckoff 1974, S. 89), und daß er lernen muß, den musikalischen Ausdruck anderer zu verstehen (Lugert 1975, S. 60). Die Grundüberzeugung hinter diesen Lernzielen ist letztlich eine politische: Es geht um eine Erziehung zur Demokratie, zum mündigen Verhalten in der Welt (Richtlinien NW, MU/3), man weiß von der politischen Wirksamkeit anscheinend unpolitischer Lieder (Breckoff 1980, 5.12), und man hat erkannt, daß die Musikpädagogik einen wesentlichen Beitrag liefern kann zur Erhöhung „der Chancen zur Völkerverständigung und zum Abbau von Diskriminierung und stereotypen Vorstellungen“ (Kuckertz 1981, S. 8).

Sowohl diese Grundüberzeugung als auch die durch sie beeinflussten Lernziele haben sich in deutschen Schulbüchern konkretisiert, wie z.B. in *Lied International*, im *Liedermagazin* und in *Musik aktuell*, die alle einen inner- wie außereuropäischen Ambitus haben. Und die Formulierung dieser Grundüberzeugung wie die Konzeption dieser Schul- bzw. Liederbücher sind der Initiative sowohl von Lehrenden im tertiären Bildungsbereich als auch Lehrenden im schulischen Bereich entsprungen. Das sich aus diesen Feststellungen ergebende Bild von den Intentionen der deutschen Musikpädagogik ist von Interesse für den aus Südafrika kommenden Besucher; denn in Südafrika gibt es keine Grundüberzeugung, die sich in einer den Musikunterricht tangierenden Erziehung zur Demokratie niederschläge - jedenfalls nicht zu einer Demokratie, die der wirklichen sozialen Umwelt in Afrika Rechnung trüge; es gibt keine allgemeine Problematisierung der politischen Wirksamkeit von Liedern und keinen sich in den Richtlinien widerspiegelnden Verdacht, daß Musikpädagogik ein ernstzunehmendes Instrument der Völkerverständigung und des Abbaus von Diskriminierung sein könnte. Das in den meisten „weißen“ Schulen Südafrikas gebrauchte Liederbuch ist das *FAK-Sangbundel*, dessen Sprache ausschließlich Afrikaans ist.

Trotz des vielversprechenden ersten Satzes des Vorwortes - nämlich, daß die Kultur eines jungen Volkes dynamisch sei, wachse und sich anpasse an die Zeit (FAK <sup>3</sup>1979, „Inleiding“, o. S.) - enthält es ausschließlich Lieder herkunftsethnischen Ursprungs, d.h. es gibt darin z.B. schwäbische, irische, schottische und holländische Melodien, aber keine spezifisch afrikanischen oder asiatischen. Ein Liederbuch, das in den Schulen zur gegenseitigen Verständigung von Südafrikas vielschichtigen Bevölkerungsschichten beitragen könnte, gibt es also noch nicht, und der Status der Musikpädagogik in Südafrikas tertiärem Bildungsbereich ist so gering, daß ihren Anliegen wenig Gewicht beigemessen wird. So wurde mehrfach die Beschwerde laut, musikpädagogische Dissertationen seien der universitären *music departments* Südafrikas nicht würdig (Pazinos 1985, S.47; 1986, S. 11). Diese Gegensätzlichkeiten werden nun wiederum den sie zur Kenntnis nehmen den deutschen Beobachter erstaunen. Er ist sich bewußt, daß die demokratisierenden und internationalisierenden Intentionen der deutschen Musikpädagogik weit hinausgehen über die bloße Bezogenheit auf einen tatsächlich in Deutschland bestehenden Pluralismus, und er möchte wissen, warum Südafrika - dessen viel größere und auch problematischere gesellschaftliche Vielschichtigkeit ihm bekannt ist - es unterläßt, eine Musikpädagogik zu etablieren, die ihre Zielsetzung beispielsweise an der folgenden Erkenntnis orientieren würde: „In Krisensituationen kann sich die kulturelle Identität am besten sowohl in der partnerschaftlichen Wertschätzung des Fremden als auch des Eigenen festigen. Erst dort, wo eine gegenseitige Kenntnisnahme zum Prinzip geworden ist, können auftretende Identitätskonflikte flexibel gehandhabt werden“ (Baumann 1988, S.24). Er formuliert die Frage: Welche Grundüberzeugung verhindert eine solche Zielsetzung in Südafrika?

Um eine Antwort auf diese Frage zu finden, muß man über das symptomatische FAK-Sangbündel und die Musikpädagogik hinaus den größeren Rahmen von Südafrikas tertiärem Bildungsbereich betrachten, vor allem seine Bedingtheit durch die allgemeine kulturpolitische und sozialpolitische Aura des Landes. Wenn man nun eine Perspektive sucht, die sowohl die Musikpädagogik, den umfassenderen tertiären Bildungsbereich als auch die kultur- und sozialpolitischen Umstände gleichzeitig ins Licht rückt, so bietet sich Südafrikas Verhältnis zu jenen Wissenschaften an, die die Reziprozität von Mensch und Musik thematisieren, nämlich sein Verhältnis zur Ethnologie und Soziologie der Musik. Dieses Verhältnis und seine Konsequenzen zu beleuchten ist der Zweck dieses Aufsatzes.

Zunächst muß festgestellt werden, daß sich bis vor ganz kurzer Zeit nur weiße Wissenschaftler für Südafrikas Musiksoziologie und Musikethnologie interessierten: Bis zur Zeit des aufkommenden schwarzen Nationalismus in den 70er Jahren standen schwarze Intellektuelle ihrer eigenen traditionellen Musik kühl gegenüber, so daß die Exponenten der Philosophie des Schwarzen Bewußtseins auf jenes Material zurückgreifen mußten, das von weißen Musikethnologen zusammengetragen worden war. Die beiden Gründe, die von Schwarzen selbst hierfür angegeben werden, sind erstens, daß Zugang zu Bildung und Wissenschaft von jeher nur über die die schwarze Musik mißbilligenden Missionsschulen möglich war, und zweitens, daß - als Nebeneffekt der Apartheidspolitik der 50er Jahre - ein schwarzer Ethnologe in seiner eigenen Gesellschaft nur wie ein Kollaborateur aussehen konnte (Mngoma 1980, S. 14). Die nächste Feststellung ist, daß diejenigen weißen Wissenschaftler, die sich für die südafrikanische Musiksoziologie und -ethnologie interessierten, eben keine Südafrikaner waren. Diese merkwürdige Anomalie wurde vor kurzem in den *Acta Musicologica* bestätigt: „the burden of ethnomusicological effect has until the most recent years been borne by English-speaking white scholars. The pioneers in the field were mostly from the mother countries, later to be joined by South Africans“ (Paxinos 1986, S. 11).

Das Interesse südafrikanischer Wissenschaftler am Verhältnis zwischen Mensch und Musik ist tatsächlich minimal. Musiksoziologische Schriften sind von verschwindender Seltenheit, und was Musikethnologie betrifft, spricht die folgende Statistik für sich selbst: Nur 13 der 353 Forschungsarbeiten, die zwischen 1973 und 1983 an südafrikanischen universitären *music departements* durchgeführt wurden, haben mit Ethnologie zu tun (vgl. Anm. 1), davon wiederum nur 10 mit musikethnologischen Aspekten in Südafrika (Paxinos 1985, S. 42, 43). Zehn von 353 sind 2,8 Prozent. 2,8 Prozent sind also das Ausmaß der Beteiligung der music departements südafrikanischer Universitäten an einem musikalischen Szenario, das sich vor dem Hintergrund der folgenden Demographie entwickelt hat: Es gibt 19 662 000 Schwarze, 4 900 000 Weiße, 2 954 000 sog. Farbige, 884 000 Inder (vgl. Anm. 2). Neben den zwei offiziellen Sprachen Englisch und Afrikaans werden mindestens elf „schwarze“ Sprachen gesprochen. Das Bestreben, den musikalischen Ausdruck dieser „anderen“ zu verstehen - wie Lugert formulierte - ist also peinlich gering in Südafrikas tertiärem Bildungsbereich. Da die Musikpädagogik zu diesem Bildungsbereich gehört, ist auch sie betroffen; und da das Repertoire des schulischen Liedguts von der institutionalisierten Mu-

sikpädagogik sanktioniert wird, ist die Abwesenheit traditioneller afrikanischer Melodien schlechthin konsequent.

Das ist die Situation, die der Erklärung bedarf, denn traditionelle afrikanische Melodien sind sowohl zahlreich wie griffig und stimulieren seit Dekaden das Interesse nicht-südafrikanischer Musiker und Wissenschaftler. Das mangelnde Interesse im tertiären Bildungsbereich läßt sich nicht ohne einen Blick auf die kultur- und sozialpolitischen Gegebenheiten erklären. Ein Land, in dem man kulturelle Abgrenzung pflegte, noch lange bevor sie Gesetz wurde, in dem man jahrzehntelang diese Abgrenzung durchführte, nachdem sie in Gesetzen verankert war, in dem viele Menschen diese Abgrenzung auch weiterhin fortzusetzen wünschen, während diese Gesetze schon abgebaut werden - und sie sind jetzt zum Teil abgebaut -, ein solches Land wird eine erkleckliche Anzahl an Akademikern und Künstlern hervorbringen, für die kulturelle und soziale Apartheid einfach eine unreflektierte soziale Tatsache ist: Wenn Institutionen und Normen lange genug aufrechterhalten werden, bekommen sie den Anstrich von Natürlichkeit und Unausweichlichkeit.

Man kann lange in Südafrikas abgekapselter weißer Gesellschaft leben und arbeiten, ohne sich der ganzen Weite der Außenwelt oder der ganzen inneren Enge der intellektuellen Beschränktheit bewußt zu werden, aber ein geisteswissenschaftlicher Akademiker wird sie schnell genug erfahren. Es gibt mindestens eine Universität in Südafrika, deren vorgedrucktes Bewerbungsformular hoffnungsvolle Stellungsuchende gezwungen hat, eine Definition von akademischer Freiheit zu formulieren; die zulässige Definition war *the search of truth within the limits of one's subject*, was bedeutet, daß ein Musiker Musik erforscht, nicht aber ihre religiösen, sozialen, politischen oder anthropologischen Durchdringungen. Man hat die Wahl, sich entweder nicht zu bewerben, oder aber zu versuchen, sein Glück in einer partiturgebundenen Musikwissenschaft zu finden. Auf diese Weise wird die kulturpolitische Aura eines Landes zum Faktor in der Wissenschaft: Wo forschende Nachdenklichkeit zur Beachtung von Tabus angehalten wird, kann sie nicht kritisch oder schöpferisch sein und wird erlauben, daß jene Umwandlung von Emotionen zu Thesen stattfindet, die die Basis aller Ideologien ist. Sie wird sich einem politischen Kunstgriff wie dem auf ein Minimum reduzierten und normierten sozialen Kontakt nicht widersetzen können.

Und genau das hat Konsequenzen für die Systematische Musikwissenschaft im allgemeinen - und damit auch für die Musikpädagogik, der mit dem Ausfall z.B.



der Musiksoziologie eine wichtige Bezugswissenschaft fehlt - und für die Ethnomusikologie im besonderen, denn nach allen in Afrika gesammelten Erfahrungen ist ein wirkliches Verstehen traditioneller Musik nur möglich, wenn man am Leben der afrikanischen Gesellschaft partizipiert. Gelegenheit, dies zu tun, würden sich aus spontanem kulturellen Kontakt und aus gegenseitigem Respekt ergeben. Sie werden sich nicht leicht ergeben. Südafrikas Regierung und einige der größten Universitäten müssen immer noch mit einer mächtigen Gruppe von Afrikanern (Buren) rechnen, die sich aktiv für fortgesetzte Apartheid einsetzt. Diese Gruppe will sich nicht nur von den Schwarzen abgrenzen, sondern auch von englischsprechenden Weißen und weißen Einwanderern. Besonders letztere sind nur akzeptabel, wenn sie sich die Normen und Werte der Afrikaner zu eigen machen (Swart 1987, S. 340). Diese Berührungsangst hat eine lange Geschichte. Sie wurde schon als Grund für die zum Burenkrieg führende Intervention in der Republik von Transvaal angegeben: Transvaal verlieh nur Afrikanern das Bürgerrecht. Auch heute noch vermeiden die konservativen, aber einflußreichen Afrikaner unwillkürlich kulturellen Kontakt, weil sie ihre eigene Kultur gefährdet und ihre Identität in Frage gestellt sehen. Einer Aufgabe der *Tydskrif vir Kulturen Kunsgekieenis* von 1987 zufolge ist der größte Feind der burischen Kultur ein „übertriebener Intellektualismus“ (Swart 1987, S.341-342). Das sind die Ansichten jener Gruppe von Afrikanern, die jetzt die offizielle Opposition im weißen Parlament ist. Die augenblicklich regierenden Afrikaner haben andere Ideen. Aber was die heutigen Folgen vergangener Geschichte betrifft, muß man an ein Diktum von John Blacking (1973, S. 103) denken: „Problems in human society begin when people learn less about love ...“.

Auch für die Soziologie und Ethnologie der Musik hat die burische Berührungsangst Folgen. Fast alle auf diesem Gebiet tätigen Wissenschaftler kommen aus England oder Deutschland und bringen die politische Aura ihrer Heimat mit. Besonders den Engländern wird nachgesagt, daß sie stets ein trauriges Erbe proletarischen Grolls haben. (E.P. Herald 1988, S. 4) und deshalb die südafrikanische Szene eher klassen- als kulturbewußt betrachten. Das wird in Südafrika nicht akzeptiert, aber das wirkliche Malheur ist, daß die fachliche Kompetenz dieser Wissenschaftler dann zusammen mit ihren persönlichen Anschauungen zurückgewiesen wird und verlorengeht. Die Ethnologie leidet unter solchen Verlusten: Die Selbstbezogenheit der Buren fördert einen selektiven Eurozentrismus, der nicht nur das Bild, sondern auch das Selbstbild der südafrikanischen Musikwissenschaft zu bestimmen droht; es gibt einen summarischen Aufsatz mit

dem Titel *Trends in South African Musicology* (Paxinos 1985), in dem die fünf- unddreißigjährige Existenz der *International Library of African Music* - Andrew Tracey gibt in Grahamstown die *Papers presented at the Symposia on Ethnomusicology* und die Zeitschrift *African Music* heraus - mit keinem Wort erwähnt wird.

Daß die institutionalisierte südafrikanische Musikpädagogik sich unter solchen Umständen keine Ziele setzt, die auf dem Kontinent von Afrika ein „Seid-um-schlungen-Millionen“ anstreben, ist ein Beispiel für die Tatsache, daß Grundüberzeugungen sich in Lehrzielen widerspiegeln. Des weiteren ist es auch so, daß Musik in Südafrikas tertiärem Bildungsbereich unter geschichtlichen und funktionellen Voraussetzungen betrieben wird, die einem eventuellen Gegenstrom das Gefälle rauben. Die universitären *music departements* sind vor relativ kurzer Zeit entstanden (3), von 1905 an, und sind ähnlich wie die britischen music colleges strukturiert. Die größten von ihnen entstanden zu Zeiten des Kolonialismus und dienten weitgehend als Modell für jene, die später gegründet wurden. Sie waren - und sind es problematischerweise heute noch immer (Temmingh 1971, S. 8) - auf praktisches Musizieren und auf die Lehrerausbildung spezialisiert. Ihre Rolle in der Gesellschaft besteht darin, Leuchtfeuer europäischer Kultur zu sein und Studenten auf den Beruf des Musiklehrers und - seltener - auf eine Konzertlaufbahn vorzubereiten. Die Sorte Musiklehrer, die ausgebildet wird, entspricht dem Umstand, daß viele tausende südafrikanischer Kinder individuellen Instrumentalunterricht - meistens auf dem Klavier - in der Schule und während der Schulstunden nehmen; es gibt ein bei Eltern sehr populäres und durchorganisiertes System externer Examina, dem diese Kinder jährlich zugeführt werden; das System ist in wesentlichen Zügen dem Konzept der britischen *Royal Schools of Music* und des *Trinity College* entlehnt.

Das also ist die Rolle, die die universitären *music departements* in Südafrika übernommen haben, und in dieser Rolle wurden und werden sie von der breiten Bevölkerung verstanden. Als pädagogische Institutionen waren sie so erfolgreich in der Darstellung dieser Rolle, daß Hochschullehrer anderer Disziplinen sehr selten glauben, Musik könne etwas mit Wissenschaft oder Philosophie zu tun haben. Musik ist ganz einfach etwas, was auf einem Instrument gemacht wird, eine Verzierung des Lebens, „n Kunsie“ (zu deutsch: ein „Künstchen“, eine Sache für höhere Töchter). Dieses Mißverständnis hat weitreichende Konsequenzen. Im Kern ist und bleibt es, wie Lemmermann (1977, S. 27) in anderem Zusammenhang formuliert, „ein gesellschaftliches Problem: Wie sehen Staat und Gesellschaft den Stellenwert von Bereichen, die nicht primär auf Daseins-

sicherung ... von Gruppen und Individuen hin ausgerichtet sind“. Und in Afrika kann man nicht einmal sicher sein, daß die Gegenüberstellung (Lemmermann 1977, S. 52-53) von Daseinssicherung und Daseinsqualität sinnvoll ist, denn bei der Mehrzahl der Gesamtbevölkerung hat Musik einen ganz anderen Stellenwert als in Europa; und gerade diesem Umstand tragen die meisten *music departments* Südafrikas nicht Rechnung. Schwarze Völker wie die Venda sagen unumwunden, Musik sei wesentlich für das Überleben der *Menschlichkeit* des Menschen (Blacking 1973, S. 54), aber ein eurozentristisches und von Burneys „unschuldigem Luxus“ (Lang 1963, S.370) geprägtes Musikverständnis kann auch einem geisteswissenschaftlichen Akademiker nicht erklären, daß die Philosophie schwarzer Völker gänzlich anders ist; daß sie Methoden des Eingangs in die Welt und in die Natur durch das Medium Musik projizieren (Bain 1983, S. 24); daß aus diesem Grunde ihre Konzeptionen von Objekt, Geschichte, Individuum und Gesellschaft durch ihre musikalische Praxis geformt sind (Blacking 1973, S. 54; Chernoff 1979, S. 17, 61); daß in Afrika Musik eine unabdingbare Komponente des *Weltbildes* ist.

All dies mutet den Europäer - und auch den in Südafrika heimischen Europäer - fremd an, weil für ihn ein Musikwerk ein unverbindliches Objekt ist: Seine Welt endet nicht, seine Identität ändert sich nicht, die Mechanismen seiner Gesellschaft fallen mit dem Fehlen von Musik nicht auseinander. In schwarzen Gesellschaften würde all dies jedoch passieren und ist zum Teil auch schon passiert, denn dort ist Musik kein Objekt, sondern ein Gemeinschaftshandeln, das Resultat, wie LeRoi Jones (1936, S. 153) es einmal ausdrückte, von „certain specific ways of thinking about the world“ und nur in letzter Instanz eine Organisation von Klängen. All dies entgeht einer eurozentrischen Musikpflege, den an der westlichen E-Musik orientierten *music departments* und damit dem durch sie mitgeformten allgemeinen Kulturverständnis der weißen Bevölkerung. Ein Circulus vitiosus leitet sich ein, denn das durch die *music departments* mitgeformte allgemeine Kulturverständnis prägt wiederum Entschlüsse, die den zukünftigen intellektuellen Horizont in den *music departments* bestimmen. Nur das prinzipiell schon Gewußte ist wissenswert. Der Leiter der Musikabteilung des *Human Sciences Research Council* bemerkte vor kurzem (Paxinos 1986, S. 10), wie selbst in jüngster Zeit erfolgte Einstellungen an führenden südafrikanischen Universitäten verdeutlichen, daß Berufungskommissionen keineswegs von hohen Leistungen auf musikwissenschaftlichen Gebieten beeindruckt sind. Der Musikwissenschaft - insbesondere der Systematischen Musikwissenschaft - ist es in Süd-

afrika nicht erlaubt worden, sich als eine seriöse und das öffentliche Leben tangierende Disziplin auszuweisen. Die Idee, daß die Forschung eines *music departements* dem Staat Entscheidungshilfe bei kulturpolitischen Problemen geben könnte - wie das z.B. beim *Wiener Institut für Musiksoziologie und musikpädagogische Forschung* der Fall ist -, ist in Südafrika nie aufgekommen. Medienbezogene Untersuchungen, wie sie durch MEDIA-CULT unternommen werden, gibt es ebenfalls nicht, und nur im Einzelfall stoßen grundsätzliche Fragen - wie z.B. vor kurzem bei den internationalen musiksoziologischen Kongressen in Göteborg und Tel Aviv zur Diskussion kamen - auf artikuliertes Interesse in den *music departements*.

Die Beschränkung des intellektuellen Horizonts auf vornehmlich partiturbezogene Aktivitäten verewigt sich durch die beschriebene Selbstrekutierung auf solche Weise, daß anderem Wissen und Anderswissenden soziale und professionelle Legitimation abgesprochen wird. Ganz konkret gesprochen: Die südafrikanischen *music departements* bereiten Studenten auf Qualifikationen vor, die die Namen *Bachelor of Music*, *Master of Music* und *Doctor of Music* tragen; sie erheben also universitären Anspruch, und in der Tat gibt es in Südafrika keine Hochschulen für Musik als Parallelerscheinungen zu musikwissenschaftlichen Instituten, wie das in Deutschland der Fall ist; die *music departements* wollen vielmehr beide Funktionen in sich vereinen, und zwar auf eine „Können und Kennen“ (Heimes 1986, S. 27) kombinierte Weise. Aber der Professor, der auf unbefristete Zeit zum Leiter eines solchen universitären *music departements* ernannt wird, hat möglicherweise selbst nie eine Universität besucht, ist darum selbst weder Bachelor, noch Magister, noch Doktor. Er mag statt dessen ein konzertierender Instrumentalist oder hervorragender praktischer Lehrer sein, dessen Berufung auf das erwähnte Kulturverständnis zurückzuführen ist. Aber wenn er einmal berufen ist, befindet er sich in einer Position, in der er den intellektuellen Standard einer universitären Ausbildung determinieren muß; in der er Aussagen machen muß über Stichhaltigkeit, Kompetenz und soziale Relevanz der Musikwissenschaft; er stellt Curricula auf; er entscheidet, wer welche Art von Musikwissenschaft in seinem departement unterrichtet, und aufgrund seiner Empfehlung bewährt oder verweigert das *Human Sciences Research Council* Unterstützung für musikwissenschaftliche Forschung. Aber seine eigene Laufbahn hat ihm nicht bewußt gemacht, daß die Bezugswissenschaften z.B. der Musikpädagogik die Soziologie und die Psychologie der Musik sind oder daß die Resultate der

Musikethnologie in nicht-afrikanischen Ländern bereits einen Niederschlag in dortigen Schulbüchern gefunden haben.

Die ganze Problematik der Reziprozität von Mensch und Musik, wie sie vornehmlich in den Teildisziplinen der Systematischen Musikwissenschaft Kenntnis nimmt (4), kaum jemand die interdisziplinäre Orientierung und Kompetenz hat, um auf diesem Gebiet aktiv zu sein. Absolventen dieser *music departements* werden aber nichtsdestoweniger wieder Leiter solcher *music departements* ... Absolventen dieser *music departements* werden auch maßgebliche Persönlichkeiten in der Musikpädagogik. Sie werden nicht Leiter von eigenständigen musikpädagogischen Fachbereichen, denn anders als in Deutschland gibt es in Südafrika keine separaten Lehrstühle für Musikpädagogik oder für Musikethnologie oder für Systematik. Daß die von diesen Absolventen betriebene Musikpädagogik weitgehend im Zeichen der tradierten Kulturpolitik des Landes und des Eurozentrismus stehen muß, ist nun erklärt.

Noch nicht erklärt ist, warum es gerade zu diesem Zeitpunkt so auffällig wird, daß die institutionalisierte Musikpädagogik - und der allgemeine Musikbetrieb im tertiären Bildungsbereich - in einem bemerkenswerten Mißverhältnis zu ihrer sozialen Umwelt steht. Der Grund ist, daß es jetzt die nicht-institutionalisierten Bereiche sind, die eine musikbezogene Überbrückung von Südafrikas Vielschichtigkeit anbahnen und damit die Musikpädagogik und die *music departements* weit hinter sich lassen.

Da ist zuerst einmal der weltweite Siegeszug der Popmusik, der in Südafrika einen anderen Stellenwert hat als in Europa: Sowohl der Ethnologe Andrew Tracey (1980, S. 34-35) als auch der Platten-Produzent von Michael Jackson (Der Spiegel, 13.6.1988, S. 182) bezeugen ihre faktische Afrikanisierung. Der der U-Musik eigene Synkretismus internationaler Elemente ist in der live U-Musik Südafrikas in zunehmendem Maße benutzt worden, um schwarze und weiße Musiker zusammen aufs Podium zu bringen. Man hat riesige Sportstadien zu diesem Zweck gemietet und ein großes vielrassiges Publikum angezogen, und der kulturpolitische Effekt war deutlich genug, um Polemiken sowohl gegen weiße als auch gegen schwarze Teilnehmer hervorzurufen.

Zum zweiten ruft die weiße Bildungsschicht außerhalb des institutionalisierten Bildungsbereichs nach einer Fusion von „schwarz“ und „weiß“ in der E-Musik (Levy 1986, S. 111). Als Widerhall gibt es Kompositionen von Weißen mit Titeln wie „Timbila“ (Hans Rosenschoon) und „Half Moon“. Hans Rosenschoon, Mu-

sikredakteur am südafrikanischen Rundfunk in Kapstadt, beschreibt den Sinn solcher Unternehmungen: „Da wir in einem Lande der Dritten Welt leben und Teil davon sind, ist es durchaus möglich, daß hier ein Musikstil entstehen könnte, der unsere Umgebung getreu in seiner Eigenart widerspiegelt ...“ (in: Levy 1986, S. 112; Übersetzung K.F.H). Die Frage, ob und wie das überhaupt durchführbar ist, stellt sich insbesondere beim Stück „Half Moon“ des Wiener Komponisten Alexander Rahbari, der in Südafrika gastierte; in dieser Komposition erscheint das Freude-Motiv aus Beethovens Neunter Symphonie als *cantus firmus* unter einem Text in Sotho. Wichtig jedoch bleibt, daß diese Strömungen existieren und daß ihnen öffentliche Aufmerksamkeit geschenkt wird.

Zum dritten hat der Propaganda-Arm der südafrikanischen Regierung, das Bureau of Information, ebenfalls von der Potentiellen Überbrückungskraft der Musik Notiz genommen. Es hat enorme Summen ausgegeben, um ein Video zu produzieren, das die freudige Solidarität unter Südafrikanern aller Hautfarben sichtbar und hörbar machen sollte. Es wurde eine kurze Zeit lang häufig und während der besten Sendezeiten im Fernsehen dargeboten. Dieses Video war in höchstem Maße erfolglos, wahrscheinlich weil es nach Art der Werbung Besitzerstolz wecken und auf ein noch imaginäres Produkt lenken sollte. Daß es ein solcher Mißerfolg war, ist an dieser Stelle weniger wichtig als die Tatsache, daß man den Weg u.a. über eine musikalische Kommunikation beschreiten wollte.

Zum vierten gibt es eine jahrzehntealte Tradition von echtem südafrikanischen Jan, die auch der Stilumschwung der sechziger Jahre nicht zum Schweigen gebracht hat. Wohl der erfolgreichste schwarze Komponist, Abdullah Ibrahim, ist unter dem Namen Dollar Brand bekannt, und tatsächlich brachte sein Stück *Pilgrim* von 1974 eine Fusion von missionaler Hymnodie und orientalischer Folklore zustande. Seine Komposition „Mannenberg“ aus demselben Jahr wurde von David Coplan (1985, S. 193) so beschrieben: „It forged into a coherent whole Xhosa ragtime, ... Cape Coloured folk music, kwela, American Swing, and township rhythm ...“.

Dies sind die Strömungen der Zeit, die im tertiären Bildungsbereich Südafrikas die Diskrepanz von Zielsetzung und sozialer Umwelt deutlich machen. Dies sind ebenso die Strömungen der Zeit, denen die südafrikanische Musikpädagogik Rechnung tragen muß, wenn sie sich nicht weiter dem Vorwurf des Eurozentrismus und des unzeitgemäßen Beharrens auf Normen der E-Musik (Drury 1985, S. 15) aussetzen will. Die Weichen dafür sind gestellt: Es gibt seit der *First*

*Music Educators' Conference* von 1985 einen *Music Education Charter*, in dem die Grundüberzeugung zum Ausdruck gebracht wird, daß „Southern Africa must shed its exclusively Eurocentric basis“ (Oehrle 1987a, S. 23). Diese Überzeugung, wie auch Elisabeth Oerles Ideen (1987b) bezüglich der Einbeziehung afrikanischer und indischer Melodien in schulisches Liedgut, sollten der Übermacht institutionalisierten Einspruchs nicht erliegen. Sie sollten im Gegenteil durch musikethnologische und -soziologische Forschungen im tertiären Bildungsbereich unterstützt werden. In solchen Forschungen liegt die Zukunft von Südafrikas Musikpädagogik. Sie liegt nicht in der Feststellung, daß ihre derzeitigen Dissertationen sehr wenig über Musik und sehr wenig Musikwissenschaft enthalten und daher aus den *music departments* entfernt werden sollen (Paxinos 1985, S. 47; 1986, S.11): Es geht darum, sie unter neuen und „friedensfähigen“ (Kraus 1988, S. 33) Voraussetzungen - für deren Schaffung eben die Musikwissenschaft mitverantwortlich ist - zu neuem Leben zu bringen.

### *Anmerkungen*

1. Seit 1983 bis zum 8. September 1988 (computer readout) wurden beim Human Sciences Research Council, Pretoria, fünf weitere ethnomusikologische Projekte registriert.
2. Statistical News Release 9. April 1987. Nicht widergespiegelt in der Ziffer für schwarze ist die Bevölkerung der internen homelands.
3. Im Hinblick auf den Umstand, daß das Land in 1652 gegründet wurde und in diesem Sinne so „alt“ ist wie Amerika.
4. Die Systematische Musikwissenschaft fehlt nicht in allen Curricula südafrikanischer *music departments*. An der Universität von Stellenbosch werden Interessen in der Musiksoziologie und der Psychologie der Musik berücksichtigt. An der Universität von Natal werden Studenten in die Musiksoziologie und -ethnologie eingeführt. An der Universität von Kapstadt wird die Ethnomusikologie in das Curriculum für Musikerzieher einbezogen. Bei der Universität Rhodes und der University of South Africa ist Ethnomusikologie entweder als Wahlfach für den Honours Degree oder als Teilkursus im vierten Jahr des Bachelor Degree belegbar (Paxinos 1986, S. 12-14). Nur 5 der 14 südafrikanischen Universitäten bieten also solche Kurse an, und was die Ethnomusikologie betrifft, ist das Nettoprodukt 2,8 Prozent der registrierten Forschungsprojekte.

### *Literatur*

Bain, D.L.: An oblique introduction to the music of Africa, in: *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music* 1/1983, 23-31

- Baumann, M.P./Pinto, T. de O.: Ethnomusikologische Forschung als Beitrag zu einer Neuorientierung der musikalischen Auslandsarbeit dargestellt an den Beispielen Bolivien und Brasilien, in: Musikforum 24/1988, H. 68, 19-27
- Blacking, J.: How musical is man? University of Washington Press: Seattle/London 1973
- Breckoff, W./Kleinen, G./Krützfeldt, W./Nicklis, W.S./Rössner, L./Rogge, W./Segler, H.: Musik aktuell, Bärenreiter, Kassel <sup>5</sup>1974
- Chernoff, J. M.: African rhythm and African sensibility, The University of Chicago Press: Chicago/London 1979
- Coplan, D.: In township tonight: South Africa's black city music and theatre, Longman: London/New York 1985
- Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, Greven Verlag, Köln 1980
- Drury, J.D.: Modern popular music and the South African challenge, in: The South African Journal of Musicology 5/1985, H. 1, 7-29
- Federasie van Afrikaanse Kultuurvereniginge (Hrsg.), FAK-Sangbundel, Kapstadt <sup>3</sup>1979
- Haus, K./Möckl, F.: Lied international, Bayerischer Schulbuchverlag, München/B. Schott, Mainz 1980
- Heimes, K.F.: Towards a South African sociology of music: preliminary Questions re situation and Prospects of music in a consumer society, II, in: South African Journal of Sociology 1986, H. 1, 22-38
- Jones, LeRoi: Blues people, William Morrow: New York 1963
- Kraus, E.: Zur Problematik der musikalischen Auslandsarbeit, in: Musikforum 24/1988, H. 68, 29-45
- Kuckertz, J.: Musik in Asien I. Indien und der Vordere Orient ( =Musik aktuell. Analysen, Beispiele, Kommentare 3), Bärenreiter, Kassel 1981
- Lang, P.H.: Music in Western civilization, Dent. London 1963
- Lemmermann, H.: Musikunterricht, Bad Heilbrunn 1977
- Levy, M.: African and Western music: shall the twain ever meet? in: South African Journal of Musicology 6/1986, H. 6, 111-115
- Lugert, W.D.: Grundriß einer neuen Musikdidaktik, Stuttgart 1975
- Mngoma, K.: Music teaching at the University of Zuzuland, in: Papers Presented at the Symposium on Ethnomusicology, International Library of African Music, Grahamstown 1980, 14-22



- Oehrle, E.: Second National Music Educator's Conference 1987, in: The South African Music Teacher 1987a, H. 111, 23
- Oehrle, E.: A new direction for South African music education, Shuter and Shooter, Johannesburg 1987b
- Paxinos, S.: Trends in South African Musicology, in: The South African Journal of Musicology 5/1985, H. 1, 41-47
- Paxinos, S.: Musicology in South Africa, Acta Musicologica 58/1976, H. 1, 9-24
- Schmitt, R.: Funktionsziele des Musikunterrichts, in: Musik und Bildung 6/1974, H. 4, S. 250
- Swart, M.: Wese van kultuur met besondere verwysing na die Africaner, in: Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Kulturen Kunsgeskiedenis 1/1987, H. 4, 338-346
- Temmingh, H.: Universitere Musiekstudie (111), in: The South African Music flacher 1971, H. 80, 7-8, 11
- Tracey, A. : White response to African music, in: Papers presented at the Symposium on Ethnomusicology, International Library of African Music, Grahamstown 1980, 29-35

Prof. Dr. Klaus Heimes  
 168 Prospect Road  
 Walmer  
 6065 Port Elizabeth

## Kolloquium: Musikpädagogische Forschungsdefizite aus Sicht der Lehrer

*Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.): Musik und Bildende Kunst. - Essen: Die Blaue Eule 1990.  
(Musikpädagogische Forschung, Band 10)*

Vertreter einzelner Schulgattungen und der Lehrerfortbildung trugen in diesem Kolloquium ihre Erwartungen an musikpädagogische Forschung vor. W. Hierdeis berichtete von einem Grundschulprojekt über die Auswirkungen musikalischer Fördermaßnahmen auf die sprachliche Entwicklung und wünschte sich eine wissenschaftliche Begleitung solcher und ähnlicher aus der Praxis heraus entstandener Projekte. F.X. Buchmaier (Hauptschule) betonte, daß zwar für die 5.-6. Jahrgangsstufen wichtige praxisrelevante Anregungen vorlägen, Untersuchungen zu den Jahrgangsstufen 7-9 aber fehlten. Nach seinen Beobachtungen sollten Persönlichkeitsentwicklung in der Pubertät und ihre Wechselbeziehung zur musikalischen Gestaltung, Fragen zur Lehrerpersönlichkeit sowie schulorganisatorische Bedingungen in ihrer Wirkung auf musikalisches Lernen Gegenstände musikpädagogischer Forschung für den Hauptschulbereich sein. Außerdem wünschte sich F.X. Buchmaier kontinuierliche Kontakte zu Forschungsinstitutionen.

Für die Realschule stellte H. Brunner den hohen Ausländeranteil in den Klassen mit einer spezifischen Musikkultur, die geringe Anzahl von Unterrichtsstunden zu ungünstigen Zeiten (Randstunden), einen den Schülerinteressen zuwiderlaufenden Lehrplan und Verhaltensprobleme als mögliche Untersuchungsfelder vor. Auch K. Eichenseher (Gymnasium) betonte überzogene Lehrplananforderungen und schwindendes musikalisches Interesse bei gleichzeitig erhöhten theoretischen Anforderungen. Als Forschungsthemen schlug er vor: Eignung von Musikinstrumenten für den praktisch orientierten Unterricht, Lehrplanevaluation und Effizienz des musikpraktischen Unterrichts für andere Fächer. Zur Lehrerfortbildung konnte W. Lehr (Lehrerfortbildungsinstitut Dillingen) Beobachtungen und Daten, die er über 8 Jahre gesammelt hatte, vorweisen. Lehrer wünschen sich demnach folgende Themenbereiche:

- 18,5 % Pädagogik/Psychologie
- 25,2 % Musikspezifische Inhalte
- 40,9 % Fachdidaktisch-methodische Fortbildung
- 13,9 % Erfahrungsberichte aus der Praxis
- 1,5 % Sonstiges

Nach seinen Vorstellungen sollte musikpädagogische Forschung aktuelle Inhalte (z.B. neue Technologien, Vermittlungsstrategien u.a.) in die Lehrerfortbildung

einbringen und sich auch anderen als schulischen Bereichen widmen (z.B. Erwachsenenbildung, Freizeitpädagogik).

In der anschließenden Diskussion wurden die Schwierigkeiten musikpädagogischer Forschung erörtert, die sich sowohl für die Schulpraxis als auch die Hochschullehrer ergeben. Die Teilnehmer regten die Bereitstellung von Informationen über praxisrelevante Forschungsliteratur und die Entwicklung entsprechend verwendbarer Materialien (z.B. Videos, Tests ...) an. Außerdem postulierten sie musikpädagogische Forschungsinstitute auf Landesebene, die in kontinuierlichem Kontakt mit den Schulen des Landes stehen.

H. Schöppel

# Ausstellung

## Bild-Musik/Musik-Bild

GEORG POPP

*Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.): Musik und Bildende Kunst. - Essen: Die Blaue Eule 1990.  
(Musikpädagogische Forschung. Band 10)*

Für die Begleitausstellung anlässlich der AMPF-Jahrestagung 1988 in Augsburg wählte ich drei Bilder zum Zyklus „Neun Klavierstücke nach Bildern und Vorbildern“ von Friedhelm Brusniak (Mösel Verlag Wolfenbüttel, 1983) aus. In der genannten Ausgabe hatte der Augsburger Komponist nicht nur Interpretationshilfen, sondern auch Anregungen zum Komponieren gegeben, indem er stichwortartig die Impulse zur jeweiligen Komposition und das verwendete Tonmaterial beschrieb.

Von Anfang an war bei seiner künstlerischen Tätigkeit die Malerei maßgeblich von der Musik beeinflusst. Ich hatte mir angewöhnt, bei der Arbeit an einem Bild stets das gleiche Musikstück zu hören. Dabei fiel mir auf, daß fantastische Wolkenlandschaften, die ich 1979-82 gemalt hatte, keine reinen Fantasiegebilde, sondern Visualisierungen von Stimmungen der jeweils gehörten Musik darstellten. Von diesem Zeitpunkt an setzte ich mich intensiv mit der Frage auseinander, welche Bilder bei systematischen Vorgehensweisen entstehen würden.

Mit meinen begrenzten pianistischen Möglichkeiten befaßte ich mich mit ausgewählten Werken der Klavierliteratur, vor allem mit Johann Sebastian Bach, Edvard Grieg, Frédéric Chopin und erarbeitete mir ein System der Zuordnung von Tonhöhe zu Farbwert. Die Ergebnisse dieser mechanischen Übertragungsweise waren zwar farblich interessant und ästhetisch durchaus befriedigend, die eigentliche Intention des Komponisten hatte ich jedoch nach meinem Ermessen nur unzureichend erfaßt. 1986 lernte ich Friedhelm Brusniak kennen, Durch die eingehenden Gespräche mit ihm über die Problematik seiner Versuche einer Übersetzung von Musik, vor allem hinsichtlich der Zeit-Raum-Frage, wurden die Arbeiten an dem Zyklus wesentlich beeinflusst.

Invention (Anregung: Komplementär-Rhythmik der zweistimmigen Invention F-Dur von J.S. Bach)

Nach der mechanischen Zuordnung von Tonhöhen zu Farbwerten faszinierte mich die Vorstellung des nachempfundenen Cembalo-Klanges. Die Mechanik dieses Instruments brachte mich auf den Gedanken, die über das (Klang-)Farb-

band gelegte Folie aufzureißen, um die darunter liegenden Farben sichtbar zu machen (Format 293 x 25 cm).

Reigen (Anregung: Spielerisch tanzende Kinder auf einem Schulfest)

Die Bewegungsabläufe, die sich naturgemäß im Notenbild niedergeschlagen hatten, schienen mir für ein (Klang-)Farbband anderer Art besonders geeignet. Über den ostinaten kreisenden Spielfiguren der linken Hand tanzten die melodischen Gedanken in „adiasthematischen“ „Farbnoten“ (Format 471 x 25 cm).

Gebrochene Akkorde (Anregung: Gebrochene Akkorde in Septen und Nonen)

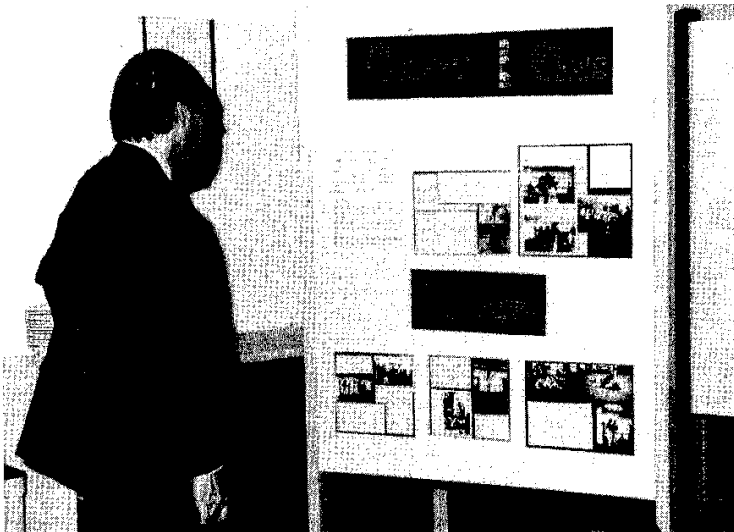
Die klanglich mehrschichtig angelegte Komposition bot die Möglichkeit, durch Übereinanderlegen der Farben zu neuen unerwarteten Farbklangen analog der Wirkung des Dämpfungs-Pedals zu gelangen (Format 352 x 25 cm).

# Musikpädagogische Forschung

## Informationen, Experimente, Filme

### Dokumentation der Ausstellung des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung (AMPF)

*Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.): Musik und Bildende Kunst. - Essen: Die Blaue Eule 1990.  
(Musikpädagogische Forschung. Band 10)*



Bundesschulmusikwoche  
AMPF-Tagung  
Tage der Bayerischen Schulmusik

|           |      |
|-----------|------|
| Karlsruhe | 1988 |
| Augsburg  | 1988 |
| München   | 1989 |

Aufgabe des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung ist die Anregung und Förderung musikpädagogischer Forschung zur wissenschaftlichen Grundlegung des Musikunterrichts und des Faches Musikpädagogik. Da es nicht immer gelungen ist, Forschungsergebnisse einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich zu machen, wurden neue Präsentationsformen gesucht. Im Rahmen musikpädagogischer Tagungen konnte eine umfangreiche Ausstellung mit Forschungsprojekten gezeigt werden, die im folgenden in Ausschnitten dokumentiert wird.

Rudolf-Dieter Kraemer  
Heiner Gembris

# Szenische Interpretation von Opern in der Schule

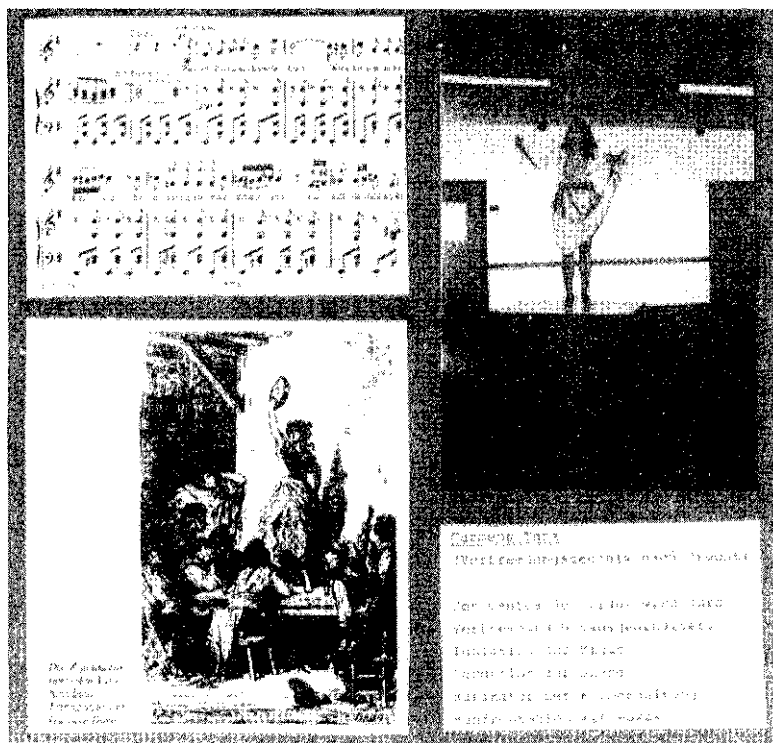
WOLFGANG MARTIN STROH

Im Rahmen der Arbeitsgruppe „Szenisches Spiel als Lern- und Forschungspraxis“ arbeitet eine Gruppe speziell an einer neuen Operndidaktik für allgemeinbildende Schulen. Grundsatz dieser Didaktik ist die Hypothese, daß Musik und Handlung eine Einheit bilden und nur unter Beibehaltung dieser Einheit eine schülerbezogene Interpretation dieser Oper möglich ist. Es werden Modelle entwickelt, wie die Strukturen von Musik handelnd nachvollzogen werden können. Die Forschungsgruppe „Oper“ stützt sich bei ihrem Ansatz auf Erfahrungen, die in der Arbeitsgruppe mit dem Sprechtheater und im Sozialkundeunterricht gemacht worden sind. Ziel des Forschungsvorhabens ist es, für „gängige“ Opern neuartiges Unterrichtsmaterial und entsprechende theoretische Begründungen zu entwickeln.

In Fortbildungsprojekten, im Rahmen von Schulversuchen und in studentischen Seminaren werden „szenische Interpretationen“ durchgeführt. Vorbereitung und Auswertung durch die Teilnehmer/innen unter Leitung des Forschungsteams; genaue Dokumentation des Ablaufs (Protokolle, Fotos, Tonband oder Video). Für jede Oper wird ein Untersuchungszeitraum von 2-3 Semestern angesetzt: 1 Semester Vorbereitung, 1-2 Semester mehrfache Durchführung, 1 Semester Auswertung. Folgende Opern wurden bisher erarbeitet: „Carmen“; „Don Giovanni“; „Wozzeck“ (lfd.); „Figaros Hochzeit“ (in Vorb.).

Zahlreiche Publikationen zum allgemeinen Ansatz „szenisches Spiel als Lernform“; spezifische musikbezogene Aufsätze; Dokumentationen zu „Dreigroschenoper“, „Carmen“. Unterrichtsmaterialien in Vorbereitung. Nähere Auskunft und Publikationsliste: Szenisches Spiel als Lern- und Forschungspraxis, Universität Oldenburg, Postfach 2503, 2900 Oldenburg, c/o Ingo Scheller (Fb. 2). Kontakt für Musik: Prof. Dr. Wolfgang Martin Stroh, Fachbereich 2, Universität Oldenburg. Kontakt für Schwerpunkt „Oper“: Ralf Nebhuth, Franz-Poppe-Str. 19b, 2900 Oldenburg.

Mitarbeiter: Rainer Brinkmann, Ralf Nebhuth, Leo Ensel, Ingo Scheller, Enno Podehl, Wolfgang Nitsch, Wolfgang Martin Stroh.



## Musikpraxis an den Schulen Nordrhein-Westfalens

GUNTER REISS, MECHTHILD VON SCHOENEBECK

Die Erhebung, die von Gunter Reiß und Mechthild v. Schoenebeck im Auftrag des Sekretariats für gemeinsame Kulturarbeit in Nordrhein-Westfalen, Wuppertal, und mit Unterstützung der Stadt Münster und des Kultusministeriums NW im Frühjahr 1986 durchgeführt wurde, erfaßte 53,9 % aller nordrhein-westfälischen Schulen. Die Rücklaufquote betrug 75,7 % (2912 von 3847 versandten Fra-



gebögen). 2484 Schulen gaben an, „kulturell aktiv“ in mindestens einer der sechs vorgegebenen Sparten (Musik/Theater/Literatur/Medienpraxis/Gestaltung/Soziales und historisches Umfeld) zu sein; das sind 85,3 % der befragten Schulen. Über die Bestandsaufnahme der kulturellen Aktivitäten an den Schulen Nordrhein-Westfalens hinaus sollte die Erhebung „Schulkultur NW 1985/86“ folgendes erbringen:

- Auskunft über die spezifischen Formen der Durchführung schulkultureller Aktivitäten innerhalb und außerhalb der Schule, die Darbietungsorte, den Zeitrahmen und die Fächerkooperation,
- Auskunft über die Verzahnung von schulischer und städtischer Öffentlichkeit,
- Auskunft über die finanzielle Basis,
- Auskunft über die Anzahl der beteiligten Schüler/innen und Lehrer/innen sowie über die Altersstruktur der Lehrer /innen,
- Auskunft über die Reaktion auf das durch den Fragebogen vorgegebene Kulturverständnis in Form von Hinweisen und Anmerkungen der befragten Schulen; gleichzeitig damit auch die Erweiterung des Befunds an kulturellen Aktivitäten insgesamt.

### *Literatur*

Gunter Reiß/Mechthild v. Schoenebeck: Schulkultur. Beispiele aus Nordrhein-Westfalen. Eine Dokumentation mit Fotos von Henry Maitek. Frankfurt (Athenäum) 1987

Gunter Reiß/Mechthild v. Schoenebeck: Schulkultur. Ergänzungsband: Daten und Fakten. Ergebnisse der empirischen Untersuchung in Nordrhein-Westfalen. Münster 1987 (zu beziehen über: Kulturamt der Stadt Münster, Postfach 5909, 4400 Münster; 7,- DM)

Gunter Reiß/Mechthild v. Schoenebeck: Kultur und Schule. In: Handbuch Kultur 90. Modelle und Handlungsbedarf für die kommunale Kulturarbeit. Hg. v. Richard Erny, Wilhelm Godde und Karl Richter. Köln: Deutscher Gemeindeverlag 1988, S. 41-48 und S. 52-54

Gunter Reiß/Mechthild v. Schoenebeck: Schulkultur - Chance für die ästhetische Erziehung. In: Kunst und Unterricht, Heft 138/1989, S.16-18

Mechthild v. Schoenebeck: Schulische Musikkultur heute - eine Bestandsaufnahme. In: Musik und Bildung, Heft 1/1988, S. 32-37

Mechthild v. Schoenebeck: Musikpraxis in der Schule. Anmerkungen zu einem empirischen Befund. In: Musikpädagogische Forschung Band 9, hg. v. Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung durch Christa Nauck-Börner. Laaber: Laaber 1989, S. 179-195

## **Neue Musik im Schülerurteil**

HANS GÜNTHER BASTIAN

Programmatik und Spekulation kennzeichnen die musikpädagogische Diskussion der Frage nach der Eignung Neuer Musik als Unterrichtsthema. Wie aber beurteilen Schüler Neue Musik? Wie steht es um die Abhängigkeit ihres Urteils von der musikalischen Struktur einerseits und von ihren bisherigen musikalischen Erfahrungen andererseits? Verändert Lernen im Musikunterricht Primär- bzw. Vorurteile über Neue Musik? Welche Persönlichkeitsmerkmale der Schüler beeinflussen Erfolg oder Mißerfolg des Musikunterrichts?

Experimentalsituation ist der Musikunterricht, den der Autor selbst über den Zeitraum eines Jahres in Versuchsklassen erteilt hat.

Die Untersuchung ergibt, daß Neue Musik in einer scheinbar homogenen Gruppe gleichaltriger Schüler keinesfalls uniform rezipiert und beurteilt wird. Es gibt nicht das Urteil der Schüler über die Neue Musik,

Die Veränderbarkeit musikalischer Primärurteile kann vom Autor nachgewiesen werden, ebenso die Abhängigkeit des Unterrichtserfolges von Persönlichkeitsmerkmalen der Schüler und von der sozialen Situation, in der sie aufwachsen. Aus den Ergebnissen der Untersuchung werden wichtige schulische und außerschulische Konsequenzen für die Musikpädagogik abgeleitet.

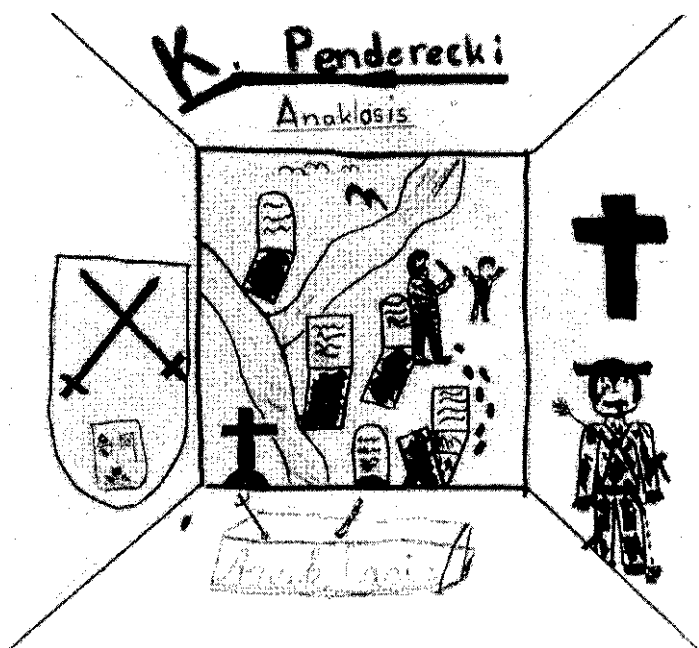
### *Literatur*

Hans Günther Bastian, Neue Musik im Schülerurteil. Eine empirische Untersuchung zum Einfluß von Musikunterricht, Mainz 1980

# Visualisierung und Verbalisierung musikalischer Vorstellungen

RUDOLF-DIETER KRAEMER, GEORG BRUNNER

H.G. Bastian analysiert in seiner Studie „Neue Musik im Schülerurteil“ (Mainz 1980) die Assoziationen elfjähriger Schüler beim Anhören von „Anaklasis“ (K. Penderecki). Die Assoziationen beschreiben eine unheimliche, spannende, gespenstige, bedrohende Musik. „Dieses Ergebnis mag als eindeutiger Beleg für die musiksozialisatorische Wirkung der Massenmedien (Film und Werbung) betrachtet werden, die den Jugendlichen ein Bedeutungsschema der Musik vermittelt, das sie unbewußt und unreflektiert übernehmen“ (121). Wie konkret sind solche Assoziationen? Reproduzieren Schüler bildlich die durch film- und Werbemusik vorgegebenen Klischees? Ist das visuelle Vorstellungsvermögen von Schülern schon derart durch medialen Einfluß geprägt, daß originelle Lösungen ausbleiben? Inwieweit stimmen Bild und Musik überein (formale Struktur, farb-



liehe und klangliche Gestaltung)? Schülern wurde der Auftrag erteilt, ein Schallplatten-Cover zu entwerfen und ihre Überlegungen schriftlich festzuhalten. In erschreckender Weise werden massenmediale Einflüsse auf das Rezeptionsverhalten deutlich.

## Musikverstehen durch Musikmalen

WERNER PÜTZ

Musikwissenschaft und Musikpädagogik haben im Laufe ihrer Geschichte ein reichhaltiges und differenziertes Vokabular entwickelt, Musik sachlich zu beschreiben und in ihrer historischen Einbindung sowie gesellschaftlichen Funktion zu deuten. Im Gegensatz dazu sind unsere Fähigkeiten, die subjektive Wirkung von Musik, ihren *persönlichen* Sinn mit Worten zu erklären und mitzuteilen, nur unzulänglich ausgebildet. Die Schwierigkeit, wenn nicht gar Unmöglichkeit, die individuelle Bedeutung von Musik in Sprache zu fassen, ist freilich grundsätzlicher Natur. Sie gründet im nonverbalen Charakter des Mediums Musik und eignet im übrigen jedem persönlichen Verstehensakt, der keine Leistung der Logik ist, und auch keine Frage von falsch oder richtig, sondern in Erfahrungen gründet, die in sprachlich nicht zugänglichen Tiefenschichten beheimatet sind.

Eine Möglichkeit, diese Erlebnis- und Erfahrungsschichten ins Bewußtsein zu heben und innerhalb der beschriebenen Grenzen auch verbal mitteilbar zu machen, stellt die Umsetzung in eine andere Symbolsprache, z.B. in ein Bild, dar. Dieser scheinbare Umweg erschließt vielfältige persönliche Inhalte und Beziehungen, z.B. Verknüpfungen von sonst Unvereinbarem, Ahnungen, Stimmungen, Gefühle und Vergessenes, die dazu anstiften, die Musik in den eigenen Lebenszusammenhang einzubinden.

In der schulischen Arbeit eröffnet der Austausch der individuellen Eindrücke und Sehweisen ein weites Feld sozialen Lernens, indem alle miteinander vertrauter werden und die Unterschiedlichkeit ästhetischen Erlebens nachvollziehen lernen. Die Umsetzung des Gehörten in Bilder vermag die flüchtige Zeitkunst Musik zumindest teilweise in eine auch anschauliche Form zu bannen. Schließlich sensibilisieren die Qualität und Farbigkeit der zutage geförderten Bewußtseins-

inhalte für die Welt des Unbewußten, die für das Kunsterleben und -verstehen unverzichtbar ist.

Die ausgestellten Bilder entstanden zu dem Orchesterwerk  
„Überstehen und Hoffen“ von Wilhelm Killmayer

Text zu einem Schülerbild:

An einer bestimmten Stelle des Werkes kam mir die Vorstellung von einem fürchterlich bedrohlichen Nashorn. Wie mir diese Klänge weh taten, so bekam das Nashorn bedrohliche Zähne, die mir wehtun. So wurde ein Drache daraus, ein fürchterlich bedrohlicher, und als er fertig war, erkannte ich das Spielzeugkrokodil meiner Kindheit. Aber das Ganze war so negativ, so bedrohlich, daß ich mir dachte: „Nein, so bedrohlich war deine Kindheit doch nicht.“ Ich wollte ein Gegengewicht schaffen. So begann ich mit dem Herz, dann die Blume und immer mehr Dinge aus meiner Kindheit. Zum Schluß die Flasche und das Clownsgesicht, dann war ich zufrieden.

### *Literatur*

Werner Pütz, Integrative Musikpädagogik und Polyästhetische Erziehung aus gestaltpädagogischer Sicht, in: Internationale Gesellschaft für Polyästhetische Erziehung (Hrsg.): *Polyaisthesis* 1986/2, S. 165-178.

ders. zus. mit Peter Virnich, Peter Winz-Luckei: Neue Musik handelnd erfahren. Eine Unterrichtsreihe zu Ch. Ives und J. Cage, in: *Musik und Bildung* 1987/5, S. 350-358.

Hartmut Kapteina: Malen und Musik - Musik und Malen. Eine Spielsequenz für die sozialpädagogische Gruppenarbeit, in: *Musik und Kommunikation* 1984/10, S. 5-13.





# **Studie zur Situation des Musikunterrichts und der Musiklehrer an allgemeinbildenden Schulen der Bundesrepublik Deutschland und West Berlins**

HELMUT SCHAFFRATH, ERIKA FUNK-HENNIGS, THOMAS OTT,  
WINFRIED PAPE

Die Studie, 1982 im Schott Verlag erschienen, beschreibt vier für die Tätigkeit der Musiklehrer bedeutsame Komplexe:

1. Die Ausstattung des Arbeitsplatzes mit instrumentalen, technischen und gedruckten Medien sowie deren Nutzung
2. Fachpädagogische Defizite, sofern sie über „Ausbildungsmängel“ und „Fortbildungsinteressen“ zu erschließen sind
3. Fachpädagogische Initiativen, soweit diese sich durch Erhebung inner- und außerschulischer Aktivitäten beschreiben lassen
4. Fachdidaktische Orientierungen, soweit man sie schriftlich anhand eines groben Einschätzungsrasters und dessen Korrelation mit anderen oben genannten Faktoren erschließen kann.

## *Einige Ergebnisse*

### Anteil der Medien an fehlender Minimalausstattung

|                           |        |
|---------------------------|--------|
| Stereoanlage              | 23,6 % |
| Klavier/Flügel            | 9,7 %  |
| Orff-Instrumentarium      | 9,0 %  |
| Plattenspieler            | 8,7 %  |
| Tonband/Kassettenrekorder | 8,2%   |

### Interesse an einzelnen unterrichtsrelevanten Themen

| Nennung                | Anzahl<br>der Fälle | Prozent<br>der Antworten | Prozent<br>der Fälle |
|------------------------|---------------------|--------------------------|----------------------|
| Pop-Musik/U-Musik/Jazz | 196                 | 9,9                      | 15,7                 |
| Neue Musik             | 97                  | 4,9                      | 7,7                  |
| Improvisation          | 73                  | 3,7                      | 5,6                  |
| Außereuropäische Musik | 54                  | 2,7                      | 4,3                  |
| Elektronische Musik    | 39                  | 2,0                      | 3,1                  |



| Interesse an methodischen Hilfen zu einzelnen Themen<br>Nennung | Anzahl<br>der Fälle | Prozent<br>der Antworten | Prozent<br>der Fälle |
|-----------------------------------------------------------------|---------------------|--------------------------|----------------------|
| Orffspielkreisl                                                 | 80                  | 4,1                      | 6,4                  |
| Unterrichtspraktische Kurse/<br>Weiterbildung                   | 76                  | 3,9                      | 6,1                  |
| Chor- und Orchesterleitung                                      | 46                  | 2,3                      | 3,7                  |
| Elnüben von Tänzen                                              | 38                  | 1,9                      | 3,0                  |
| Austausch von UE                                                | 30                  | 1,5                      | 2,4                  |
| Werkhören/Werkinterpretation                                    | 29                  | 1,5                      | 2,3                  |

## **Kommunikationsstrukturen bei Großgruppenimprovisationen**

WOLFGANG MARTIN STROH

P. BAYREUTHER, W. SCHULZ, M. BECKER, J. BECKMANN

Begleitforschung zum „Ersten improvisierenden Streichorchester“ (seit 1984)

Gruppenpsychologische Prozesse bei einer Großgruppenimprovisation sollen untersucht werden. Folgende Teilbereiche werden zur Zeit überprüft:

- Organisierbarkeit und Erlernbarkeit spontaner Improvisationskonzepte in einer Großgruppe (ca. 35 Spieler).
- Zusammenwirken von rein musikalischer, gestisch-mimischer und szenischer Interaktion.
- Verhältnis von interner Kommunikation (innerhalb der Gruppe) und externer Kommunikation (gegenüber Publikum).
- Gruppendynamik unter „professionellen Bedingungen“, d.h. Aufführungszwang, Medienerfolg,
- Vertragsbindungen.

### *Methoden*

Handlungsforschung, teilnehmende Beobachtung; Protokolle von Gruppendiskussionen, Aufzeichnung der Proben und Aufführungen (Foto, Video, Tonband.)

## *Auswertungen*

1. Auswertung von Gruppenprotokollen und Einzelinterviews unter dem Aspekt „Demokratische Entscheidungs- und Kommunikationsstrukturen im Orchester“.
2. Vergleichende Auswertung verschiedener Improvisationsausführungen desselben Improvisationskonzepts.
3. Das Zusammenwirken rein musikalischer und szenisch-gestisch-mimischer Kommunikation.

## *Ergebnisse*

- Es besteht eine Wechselwirkung zwischen der Selbstorganisation der Gruppe und der rein musikalischen Improvisation/Kommunikation. Das heißt: Gruppenimprovisation unter nichtselbstorganisierten (pädagogischen und therapeutischen) Bedingungen führt zu Problemen musikalischer Art.
- Zur Organisation musikalischer Kommunikation in der Großgruppe ist visuelle Kommunikation notwendig. Die Gruppe bedient sich, um die musikalischen Vorgänge verständlich zu machen, meist einfacher szenischer Mittel.
- Nur durch relative rigide „Spielregeln“ kann gesichert werden, daß sich jedes Gruppenmitglied seinen Interessen entsprechend „einbringt“.
- Die „Professionalität“ - Veröffentlichung der Ergebnisse der Gruppenarbeit vor einem zahlenden Publikum - vermindert zahlreiche gruppendynamische Probleme. Vor allem gemeinsame öffentliche Erfolgserlebnisse schaffen positive Gruppengefühle und Arbeitsmotivation.

Es wird erwartet, daß die Ergebnisse dieser „professionell“ arbeitenden improvisierenden Großgruppen auch für den nicht-professionellen Bereich (Pädagogik, Therapie, Freizeitgestaltung) von Bedeutung sind, da sie gewisse Grenzen von Gruppenimprovisationen unter nicht-professionellen Bedingungen aufzeigt.

## *Literatur*

- W. M. Stroh, Musikpädagogische Anregungen aus der „workshop-Szene“? in: Kleinen, G. (Hrsg.), Musikpädagogische Forschung, Band 8, Laaber 1987, S. 147

# Instrumental- und Lebensgeschichte

FRAUKE GRIMMER

Lernen im Instrumentalunterricht ereignet sich nicht nur im Rahmen organisierter Unterrichtsprozesse, sondern auch im Kontext *lebensgeschichtlicher Voraussetzungen*, deren Bedeutung bislang *nicht erkannt ist*. In dem Pilot-Projekt „Instrumental- und Lebensgeschichte“ wird untersucht, wie sich persönlich bedeutsames Klavierlernen bei Musikstudierenden der Lehrerbildung konstituiert. Auf der Grundlage biographischer Interviews wird versucht, fördernde und hemmende lebensgeschichtliche Bedingungen frühen Klavierlernens und ihre Auswirkungen auf Instrumentallernen im Studium zu erhellen. Ziel des Projektes ist, mittels Grundlagenforschung einen Beitrag zur Verbesserung der *pädagogischen Qualität* künstlerischer Ausbildung am Instrument zu leisten. Das Projekt wird dankenswerter Weise von der *Fritz Thyssen Stiftung* mit einem *Forschungsstipendium* für die Dauer von zwei Jahren gefördert.

## Literatur

- Frauke Grimmer, Unglückliche Liebe zum Klavier, Voraussetzungen von Bildungsprozessen im Instrumentalunterricht, in: ZfMP Heft 29, (1985)
- Künstlerische Ausbildung und Lebensgeschichte, Zur Konstitution persönlich bedeutsamer Lernprozesse im Klavierunterricht bei Musikstudierenden in der Lehrerbildung, in: H.J. Kaiser (Hrsg.): Unterrichtsforschung, Musikpädagogische Forschung Bd. 7, Laaber 1986, S. 71
- Klavierausbildung im Spiegel subjektiver Deutung. Auseinandersetzung mit eigener Lern- und Bildungsgeschichte von Musikstudierenden in der Lehrerbildung, in: G. Kleinen (Hrsg.): Außerschulische Musikerziehung, Musikpädagogische Forschung Bd. 8, Laaber 1987, S. 65

# **Jugend musiziert. Der Wettbewerb in der Sicht von Teilnehmern und Verantwortlichen**

HANS GÜNTHER BASTIAN

Die Studie gestattet einen kritischen Blick hinter die Kulissen der Wettbewerbe und veranschaulicht, wie die jungen Teilnehmer, aber auch deren Eltern und Instrumentallehrer den Wettbewerb erlebt haben, was sie über ihn denken und was er ihnen bedeutet.

Die positiven und auch negativen Äußerungen werden aus der Sicht von kompetenten Fachleuten kommentiert. Sie belegen nachhaltig, wie wichtig den jugendlichen Teilnehmern die persönlichen und musikalischen Erlebnisse eines solchen instrumentalen Wettbewerbs in ihrer künstlerischen Ausbildung sind.

Einige Gesprächsthemen:

- Welche Funktion hat der Wettbewerb?
- Welchen Einfluß hat die Teilnahme auf die instrumentale Entwicklung?
- Was trifft eher zu: Jugend musiziert oder Jugend kämpft?
- Solidarität unter den Teilnehmern?
- Was die Teilnahme bedeutet
- Leistungsdruck und seine Bewältigung
- Juroren in der Kritik
- Beratungsgespräche und ihr Nutzen
- Vorschläge zur Änderung der Wettbewerbspraxis
- Anschlußmaßnahmen oder „Die vierte Phase“ des Wettbewerbs
- Was Eltern erleben und wünschen

## *Literatur*

Hans Günther Bastian, Jugend musiziert, Mainz 1987

# **Leben für Musik. Eine Biographiestudie über musikalische (Hoch-)Begabungen**

HANS GÜNTHER BASTIAN

Diese Biographiestudie steht im Kontext qualitativer Jugend- und Begabtenforschung. Sie untersucht Lern- und Lebensgeschichten junger Instrumentalisten, die als Bundes- und Landessieger aus den Wettbewerben „Jugend musiziert“ hervorgegangen sind.

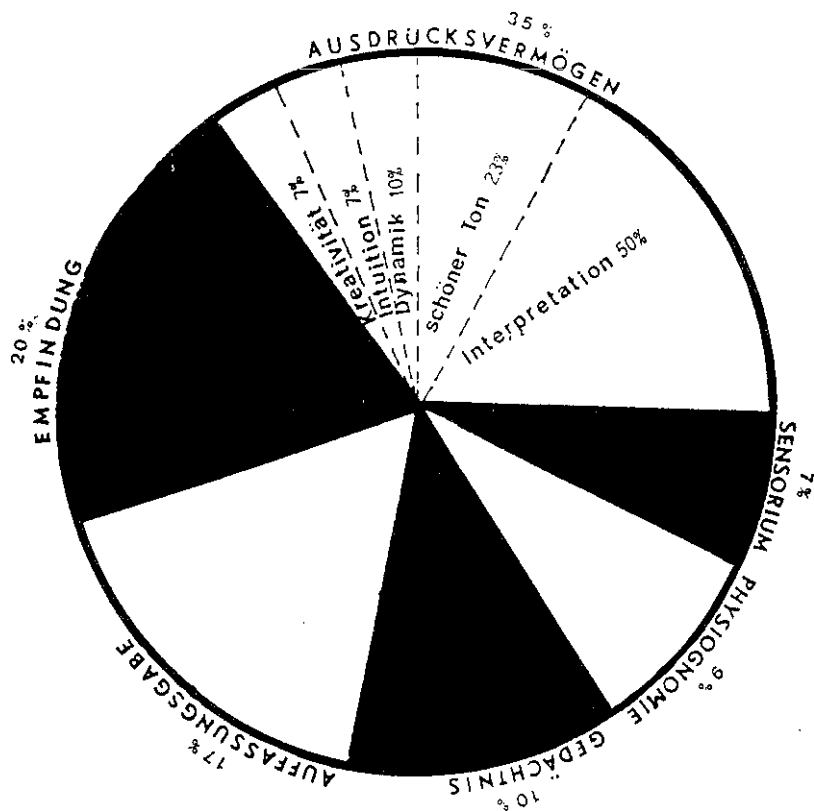
Der Autor versucht, den Schleier von Geheimnissen und Vor-Urteilen zu lüften, der sich vor dieser Klassik-Jugendkultur ausbreitet. Er interessiert sich für Schlüsselerlebnisse und Fixpunkte, Entwicklungen und Orientierungen, Normen und Werte, Schübe und Krisen, Träume und Perspektiven - kurz: für die Alltags- und Lebenswelt (hoch-)begabter Nachwuchsmusiker.

Im Zentrum des Forschungsinteresses stehen die Fragen nach

- der frühen Kindheit und der familialen Sozialisation
- dem instrumentalen Werdegang
- der Alltags- und musikalischen Lebenswelt
- der Persönlichkeitsentwicklung
- Schule und Musikerziehung
- Begabungsfindung und -Förderung
- den politischen und pädagogischen Konsequenzen.

Die selbst-reflexive und die vom Autor interpretierte Rekonstruktion von Lern- und Lebensgeschichten ist ein Modell für die Begründung fachpädagogischer, bildungs- und kulturpolitischer Fragen sowie für Verfahren zu deren Lösung.

Grafik: Ergebnis der quantitativen Inhaltsanalyse  
 Begabungsmerkmale und ihre Häufigkeit in den Selbstkonzepten instrumentaler Talente



aus: Hans Günther Bastian: Leben für Musik. Mainz 1989, S. 257

# Zwischen Tradition und Trend. Die Einstellung Jugendlicher zum Instrumentalspiel. Eine empirische Untersuchung

WALTER SCHEUER

Die Untersuchung gibt einen differenzierten Einblick in die Interessen für Musikinstrumente. Ca. 1500 Schüler der Sekundarstufe I wurden hierzu befragt. Die Studie liefert eine Vielzahl von Ergebnissen, u.a. „typische“ Schülerbewertungen von Instrumentalklängen. Die Diagramme zeigen einige dieser häufigen Einstellungen, deren Analyse ein besseres Verständnis der Motivation zum Instrumentalspiel ermöglicht.

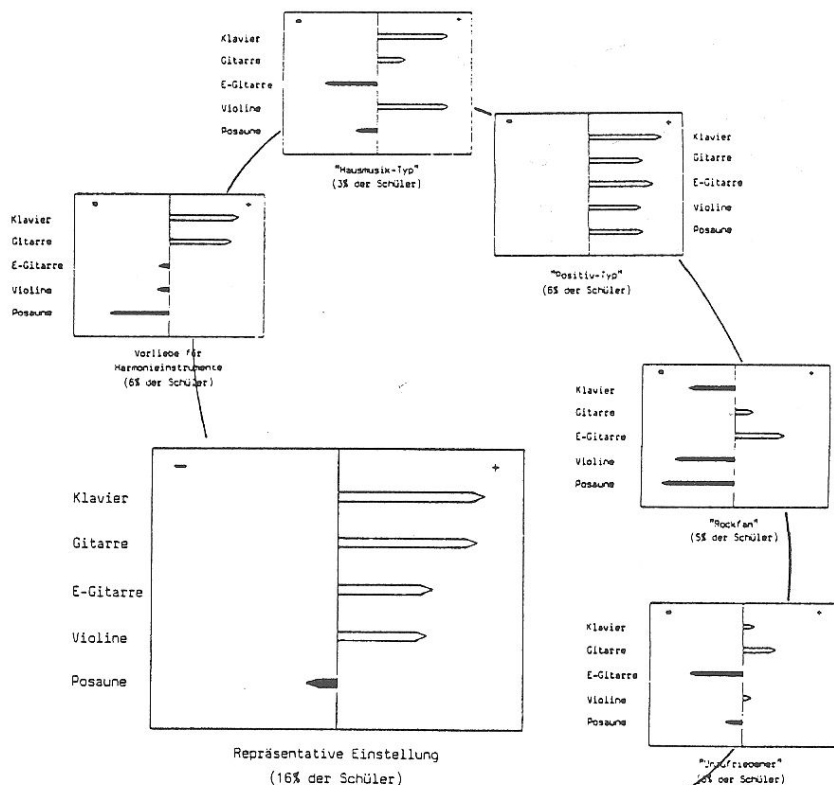


Diagramme von einigen der 16 Gruppen des „Musikinstrumenten-Geschmacks“

Walter Scheuer, Vorlieben für Musikinstrumente im Spiegel verfeinerter statistischer Methoden - Zur Konkurrenz der Methoden, in: Zeitschrift für Musikpädagogik H. 47, November 1988, 19 Walter Scheuer, Zwischen Tradition und Trend. Die Einstellung Jugendlicher zum Instrumentalspiel. Mainz 1988

## **Die Beeinflußbarkeit emotionalen Erlebens von Musik durch analytisches Hören. Psychologische und physiologische Beobachtungen**

GÜNTHER RÖTTER

Die kurzzeitigen Änderungen des elektrischen Widerstandes der Haut gelten als ein recht empfindlicher Indikator für Erregungsprozesse im Gehirn; besonders „emotionale“ Reize lösen diese Reaktionen aus. Bei diesem Experiment wurde der Hautwiderstand von Laien und Fachleuten während des Hörens verschiedener Musikstücke gemessen. Die Hälfte der Probanden mußte während der Darbietung eine Höraufgabe lösen. Die Abbildungen zeigen Hautwiderstandskurven, die aus Mittelwerten von je 40 Messungen gebildet sind. Man sieht, daß zumindest im Groben bestimmte musikalische Ereignisse mit den Maxima der Kurven übereinstimmen, die Struktur der Musik spiegelt sich also auch im physiologischen Verlaufsprozeß wider. Man sieht außerdem, daß unter der Analysebedingung diese zeitliche Übereinstimmung genauer und differenzierter ist. „Bemerkenswert ist die Tatsache, daß in der Analysebedingung vermehrte Hautwiderstandsreaktionen zu beobachten waren, daß also ein wie auch immer zu definierender „Experte“ von einem vor allem aus körperlichen befreiten ästhetischen Erleben sicherlich eine fragwürdige Utopie ist.“ (K.E. Behne in: Musica Nov/Dez 87, S. 560).

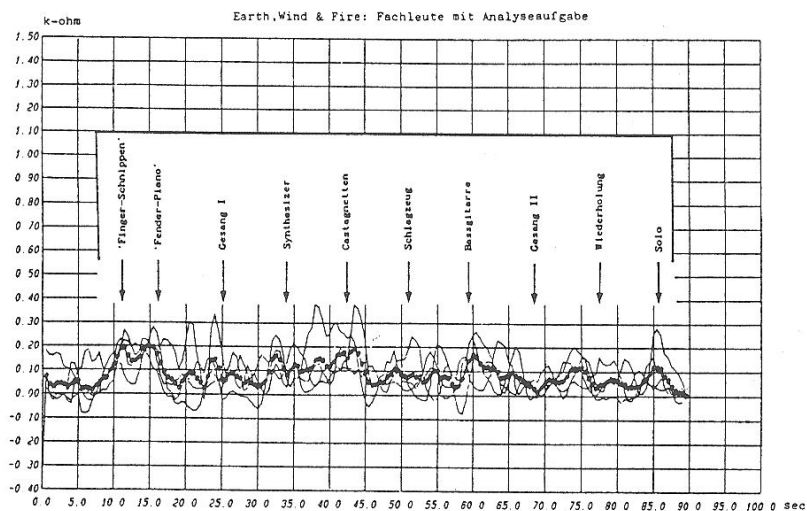
Ergänzend zu diesen Messungen wurde die Intensität des Erlebens und das Gefallen erfragt. Es zeigen sich dabei nur geringe Zusammenhänge zwischen der Höhe dieser Maße und der Stärke der körperlichen Reaktion. Auf der psychologischen Ebene scheint für Laien eine Analyseaufgabe besonders bei unbekannten Stücken geeignet zu sein, das Gefallen wird durch sie gesteigert. Anders verhält es sich bei Lieblingsstücken. Die Aufforderung, eine Höraufgabe zu lösen, ist bei



Laien eher geeignet, das emotionale Erleben von Musik stark zu beeinträchtigen, bei Fachleuten ist es umgekehrt.

### Literatur

Günther Rötter, Die Beeinflußbarkeit emotionalen Erlebens von Musik durch analytisches Hören, Frankfurt am Main 1987

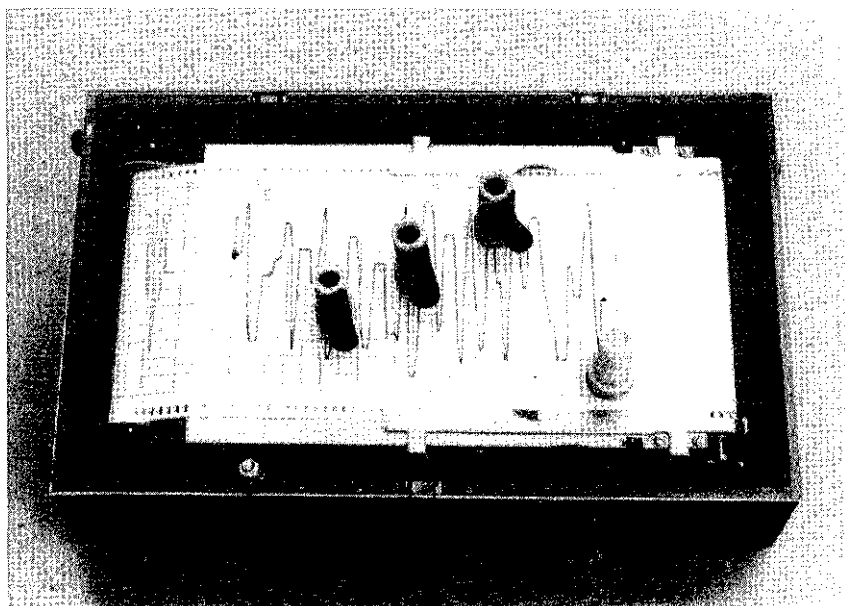


# Meßgerät zur musikalischen Rezeptionsforschung (MzR)

RUDOLF-DIETER KRAEMER

Im Rahmen eines Forschungsprojektes an der Pädagogischen Hochschule des Saarlandes (Projektleitung H.O. Paul) wurde ein Testgerät entwickelt: Über einen Schreibmechanismus (Drucktaste, Schiebetaste) werden auf einem laufenden Papierstreifen Aufzeichnungen vorgenommen. Durch Betätigung der Schiebetaste entstehen auf dem von einem Motor gleichmäßig gezogenen Papierstreifen Kurven, die beispielsweise Tonhöhenvorstellungsvermögen oder Lautstärkeindrücke beim Hören widerspiegeln. Ebenso kann der Proband durch Betätigung der Drucktaste anzeigen, ob er ein bestimmtes musikalisches Ereignis identifiziert hat (Beispiel: rote Taste = Soloinstrument; grüne Taste = Orchester). Auf dem Papierstreifen ist über verschiedenfarbige und unterschiedlich lange Grafiken zu kontrollieren, ob der Schüler die Höraufgabe gelöst hat.

Ausgangspunkt für die Konstruktion eines solchen Gerätes war die Überlegung, daß Musik in der Zeit verläuft und eine adäquate Kontrolle im zeitlichen



Ablauf erfolgen sollte, wenn Wirkungen und Wahrnehmungsprozesse während des Hörens untersucht werden. Das in vielen empirischen Studien eingesetzte „Semantische Differential“ („Polaritätsprofil“) kann Urteils- und Bedeutungsänderungen während des Hörens nicht erfassen. Darüber hinaus sollte ein Verfahren Anwendung finden, das auch jüngere Kinder ohne Schwierigkeiten beherrschen. Eine nonverbale Methode bot sich zudem an, da Kinder im allgemeinen nur über ein begrenztes Vokabular verfügen, um musikalische Ereignisse zu beschreiben. Derzeit wird ein Verfahren erprobt, das die computermäßige Erfassung ermöglicht.

### *Literatur*

Rudolf-Dieter Kraemer, Anzeigen musikalischer Ereignisse mit Hilfe eines Meßgerätes zur Erfolgsmessung und Leistungsüberprüfung im Unterricht, in: Die Musikforschung (25. Jg.) 1972, S. 332.  
Untersuchungen zur Musikrezeption. Forschungsprojekt der Pädagogischen Hochschule des Saarlandes, in: Musik und Bildung 8/1976, S. 525

## **Musikhören und Entspannung**

HEINER GEMBRIS

Das Musikhören zur Entspannung zählt zu den am meisten verbreiteten musikalischen Verhaltensweisen. Wie verschiedene Untersuchungen zeigen, sind entspannende Wirkungen die Hauptmotivation, Musik zu hören. Das Spektrum der Musik, die zur Entspannung gehört wird, ist äußerst heterogen und vielfältig, so daß es scheint, als gäbe es keine Musik, die nicht der Entspannung dienen könnte. Aber: Musik, die den einen entspannt, regt den anderen auf, und umgekehrt. Außerdem besitzt dieselbe Musik, die in der einen Situation entspannt, diese Eigenschaft nicht immer, denn in einer anderen Situation kann sie bei derselben Person gegenteilige Effekte hervorrufen.

Wie aber können so unterschiedlichen Arten von Musik, so verschiedene Rezeptions- und Umgangsweisen mit Musik zu scheinbar demselben Effekt führen? Warum ist das Hören eines bestimmten Musikstückes in der einen Situation ent-

spannend, in der anderen aber nicht? Diese und andere Fragen bildeten den Ausgangspunkt der Untersuchung. Sie stellt sich die Aufgabe, die vielschichtigen und z.T. widersprüchlichen Aussagen, Beobachtungen und experimentellen Befunde, die bislang unverbunden nebeneinander her existierten, zusammenfassend darzustellen und in ein übergreifendes theoretisches Konzept zu integrieren (Modell der zustandsbezogenen Entspannungsprozesse). Darüber hinaus werden in einem experimentellen Teil einige zentrale Hypothesen dieses Konzeptes einer empirischen Prüfung unterzogen.

### *Das Modell der zustandsbezogenen Entspannungsverläufe*

Dieses Modell beschreibt zwei gegensätzliche Prinzipien der Entspannung durch Musikhören, die auf unterschiedliche Ausgangssituationen bezogen und in Abhängigkeit davon an verschiedenen Arten von Musik (langsam/schnell) gebunden sind. Es können darin die verschiedenartigen Mechanismen und Komponenten von Entspannungsprozessen auf der kognitiv-emotionalen Ebene, auf der physiologischen Ebene und auf der Ebene des motorischen Verhaltens zusammengefaßt werden.

In den Abbildungen ist die psychophysiologische Aktivierung, die Ebene des kognitiv-emotionalen Erlebens (angenehm-unangenehm) sowie der zeitliche Verlauf der musikinduzierten Entspannung (in Abhängigkeit von der Ausgangsaktivierung und der Art der Musik) dargestellt.

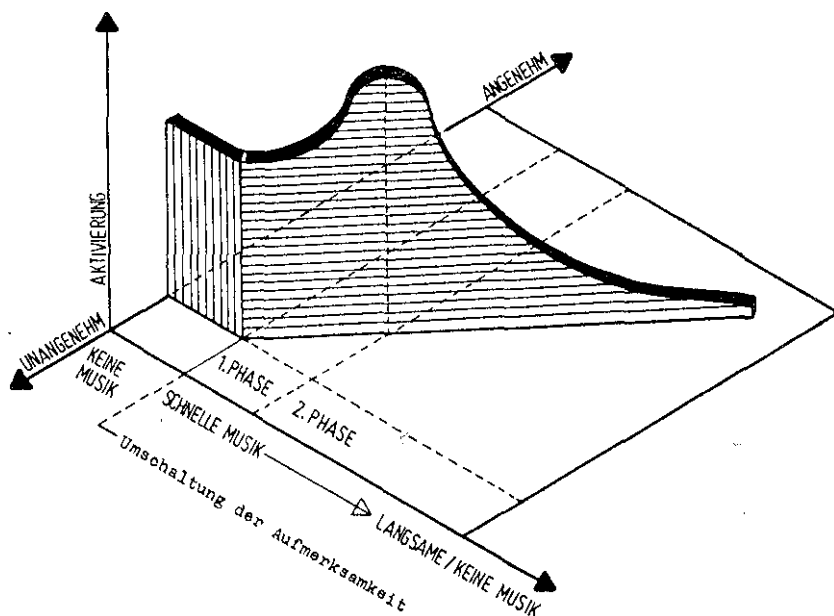
Gemeinsames Element der unterschiedlichen Entspannungsprozesse ist die Umschaltung der Aufmerksamkeit durch Musik. Damit verknüpft ist eine Veränderung des kognitiv-emotionalen Erlebens auf der Dimension angenehm-unangenehm. Bei hoher Ausgangsaktivierung ist (wegen der reziproken Hemmung des trophotropen Reaktionssystems) eine unmittelbare Reduktion der Aktivierung durch langsame Musik nicht möglich. Statt dessen wird in einer ersten Phase die Aktivierung durch schnelle, stimulative Musik gesteigert. Mit dieser temporären Aktivierungs-Steigerung ist eine Steigerung motorischer Aktivität verbunden, die als angenehm erlebt wird. In einer zweiten Phase wird dann die Aktivierung mit langsamerer Musik bei abnehmender motorischer Aktivität reduziert. Bei einer niedrigen Ausgangs-Aktivierung kann die Aktivierung direkt durch langsame, sedative Musik reduziert werden, wobei das motorische System weitgehend durch Passivität gekennzeichnet ist.

In Abhängigkeit von der Ausgangsaktivierung (durchgezogene Linie geringe Aktivierung, gestrichelte Linie hohe Aktivierung) wird langsame und schnelle

Musik unterschiedlich erlebt. Bei geringer Aktivierung ist langsame Musik angenehmer (hier im Beispiel Mozart, Maurerische Trauermusik, Meditationsmusik von Tony Scott), bei hoher Aktivierung schnelle Musik (Beispiel Dvorak, Slavische Tänze, ein Rockmusikstück von Gianna Nannini). Diese Unterschiede zeigen sich bereits nach einer 5-minütigen Aktivierungs- bzw. Desaktivierungsphase. In alltäglichen Lebenssituationen, wo Aktivierungsprozesse von längerer Dauer und subjektiv größerer Bedeutung sind, dürften solche Effekte wesentlich stärker auftreten.

Modell der zustandsbezogenen Entspannungsverläufe

Verlauf der aktiven Entspannung durch Musikhören bei hoher Ausgangs-Aktivierung



### Literatur

Heiner Gembris: Musikhören und Entspannung. Theoretische und experimentelle Untersuchungen über den Zusammenhang zwischen situativen Bedingungen und Effekten des Musikhörens. Beiträge zur systematischen Musikwissenschaft, Band 8, Hamburg: Wagner 1985

# **Filmdokumentation musikpädagogische Forschung: „Der Feuervogeltest“ Studien zum musikalischen Gedächtnis**

K. GRAML, H. GEMBRIS, R.-D. KRAEMER

Ausgehend von Gedächtnisleistungen im optischen, sprachlichen und musikalischen Bereich steht die Frage im Mittelpunkt, inwieweit Bilder eine Konzentrations- und Gedächtnishilfe für das Wiedererkennen und Behalten von komplexer Musik sein können. Der informelle „Feuervogeltest“ ist aus der Unterrichtspraxis heraus entstanden. Im Film werden kurze Ausschnitte aus Unterrichtssequenzen gezeigt, die 1974 auf der Bundesschulmusikwoche in München vorgestellt wurden: Unterricht zu Strawinskys Feuervogel in einer ersten Klasse Volksschule und in einer zweiten Klasse Sonderschule für Lernbehinderte. Dabei spielt die Verbindung Musik und Bild eine wichtige Rolle. Diese Verbindung wurde mit Musik verschiedener Komponisten weiterentwickelt (Bundesschulmusikwoche Düsseldorf 1976) und schließlich 1978 als informeller Test mit Motiven aus dem Feuervogel fertiggestellt. Im Film: Durchführung des Tests, Auswertung, Ergebnisse, Reaktion der Schüler, Perspektiven

## *Literatur*

Karl Graml, Musik im 1. Schuljahr - Impulse für kognitive Erfassung und kreatives Gestalten, in: Musik und Individuum, Vorträge der zehnten Bundesschulmusikwoche München 1975, S. 153-155

Zur Hör- und Singfähigkeit des Schulanfängers, in: Schule ohne Musik? Vorträge der elften Bundesschulmusikwoche Düsseldorf 1976, S. 93-99

Karl Graml/Bernd-Georg Mettke, Musikunterricht im 1. Schuljahr; Inhalte, Prinzipien, Methoden der Musikerziehung, dargestellt mit Hilfe von Videoaufnahmen, in: Medieninvasion - Die kulturpolitische Verantwortung der Musikerziehung, Kongreßbericht 15. Bundesschulmusikwoche, Kassel 1984, S. 66-68

Name des Schülers:

Vorname:

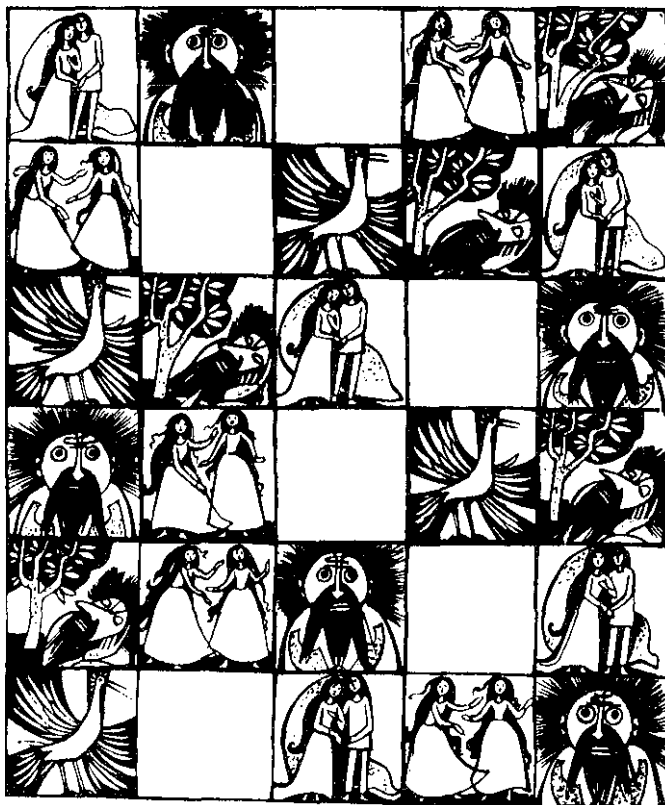
Schule:

Lehrer:

Klasse:

Testdatum:

TG:



# **„Blicken Sie auf die Pianistin!“ Zur bildbeeinflußten Beurteilung des Klavierspiels im Fernsehen Bericht über eine explorative Vorstudie**

KLAUS-ERNST BEHNE

## *1. Untersuchungsziele*

Nichts ist - zumindest für den Musikinteressierten - so alltäglich wie die Erfahrung, daß man Musik hört und sieht. Schallplatte und Radio ermöglichten über Jahrzehnte eine artifizielle, ausschließlich auditive Musikerfahrung, neben die in Zukunft in zunehmendem Maße die Musikrezeption auf dem Bildschirm treten dürfte. Die Einführung des Fernsehstereotons in den vergangenen Jahren, die Vorstellung einer neuartigen Bild-Musik-CD auf der letzten Funkausstellung sowie die zu erwartende weitere Vergrößerung der Bildschirme wird die Musikrezeption im Fernsehen in Zukunft noch wesentlich attraktiver machen. Der Tatsache, daß Musik in vielen Fällen nicht nur gehört wird, haben Musikpsychologie und massenmediale Wirkungsforschung bisher (fast) keinerlei Aufmerksamkeit geschenkt, auch die Musikpädagogik hat sich diesem Problem bisher selten gewidmet.

1987 wurde in Zusammenarbeit von Landesmedienstelle Hannover und der Hochschule für Musik und Theater Hannover das Videoprojekt „Musiker auf dem Bildschirm“ realisiert. Es besteht aus zwei Videokassetten, auf denen vier Klavier- und vier Gesangstitel aus den Bereichen Klassik und Jan jeweils einmal von einem „Original“ sowie drei- bis sechsmal von verschiedenen Doubles vor der Kamera „gespielt“ wurden. In einem Vorexperiment wurde geprüft, ob unvoreingenommene Betrachter mit musikalischer Vorbildung den Double-Charakter dieser Videos erkennen und wie sie die Videos selbst erleben würden. Zu diesem Zweck wurden insgesamt 65 Musiklehrern und -studenten der Abschiedswalzer As-Dur von F. Chopin sowie das d-moll Capriccio von J. Brahms in jeweils zwei verschiedenen Fassungen vorgespielt. Die nebenstehende Abbildung zeigt beispielsweise, daß beim Brahms-Vergleich die „Interpretation“ von „Claudia“ überwiegend positiver beurteilt wurde, „Christian“ jedoch ein präziseres Spiel zugeschrieben wurde. Die Versuchspersonen hörten jedoch akustisch in jedem Fall absolut das Gleiche!



## 2. *Ergebnisse und Folgerungen für weitere Forschungsprojekte*

Es hat sich gezeigt, daß auch beim unmittelbaren Vergleich gedoubelter Fassungen selbst musikalisch vorgebildete Versuchspersonen die Eigenart dieser Videos nur in Ausnahmefällen erkennen und in aller Regel akustisch nicht vorhandene Unterschiede der musikalischen Interpretation zu hören glauben. Dadurch konnte belegt werden, daß die produzierten Videos sich sogar für den direkten Vergleich eignen, bei dem der Play-Back-Charakter wesentlich leichter zu erkennen sein dürfte als beim indirekten Vergleich. Bemerkenswert ist weiterhin die Divergenz solcher Interpretationsvergleiche, die sowohl bei den quantitativen wie auch bei den qualitativen Daten eindrucksvoll belegt werden konnte. Offen bleibt aber zunächst, wodurch die Unterschiedlichkeit dieser Auffassungen bedingt ist. Überraschend stark ist der Einfluß der Variable „Student/Lehrer“: die beteiligten Musikstudenten beurteilten jeweils die weiblichen Interpretinnen erheblich positiver als ihre älteren „Kollegen“ (Musiklehrer). Eindeutig erscheint die Tendenz, Pianistinnen eher „dramatisches“, „ausdrucksvolles“ und „dynamisches“ Spiel zuzubilligen, „präzisen“ Vortrag aber häufiger ihren männlichen Kollegen. Bemerkenswert ist weiterhin die vorherrschende Neigung, differenzierte Urteile („Birgit spielt ausdrucksvoller, aber Constantin überzeugender“) zu vermeiden. Insgesamt läßt sich feststellen, daß die Beurteilung des bildbegleiteten Klavierspiels im Fernsehen durch eine bemerkenswert große Meinungsvielfalt gekennzeichnet ist, die nicht durch wenige Variablen (wie in dieser explorativen Studie) noch durch einfache „lineare“ Wirkungsmechanismen erklärt werden kamt. Nachfolgende Studien werden deshalb bei größeren und anders gebildeten Stichproben mehr personenbezogene biographische Daten erheben müssen, um die individuell ungewöhnlich unterschiedlich verlaufenden Erlebnis- und Urteilsprozesse einsichtiger zu machen.

### *Literatur*

Klaus-Ernst Behne, Musiker auf dem Bildschirm. Materialien für Forschung und Unterricht, in: Zeitschrift für Musikpädagogik, Heft 45, 1988, S. 3

# Überprüfung der Fähigkeit, Tonhöhen zu unterscheiden

KARL GRAML

Über Kopfhörer wird durch Tongenerator A ein Ton vorgegeben. Die Testperson versucht, die gleiche Tonhöhe auf Tongenerator B einzustellen. Durch einen Schalter kann der gesuchte Ton mit dem vorgegebenen verglichen werden. Der Frequenzzähler zeigt die Abweichung in Promille an.

Beim Test: Nur der Versuchsleiter sieht das Ergebnis in Leuchtziffern (FZ umgedreht)

Beim Training: VP sieht die Promilleabweichung und versucht durch eine Steigerung der Hörkonzentration seine Unterscheidungsfähigkeit zu verbessern.

Der Trainingsversuch mit einer Truppe von Studierenden mit schwacher Tonhöhenunterscheidungsfähigkeit ergab erhebliche Verbesserungen.

Mit Kinder von 5 - 8 Jahren wurden Tests, aber keine Trainingsversuche durchgeführt.

## *Literatur*

Obermayer, Paul J.: Ein aktiver Tonhöhenunterscheidungstest mittels zweier Tongeneratoren und Frequenzzähler. Zulassungsarbeit an der PH Augsburg, 1973; unveröffentlicht.

Graml/Suttner: Zur Hör- und Singfähigkeit des Schulanfängers, in: Schule ohne Musik, Vorträge der elften Bundesschulmusikwoche. Düsseldorf 1976, S. 99 f.

# Videomusik

GÜNTHER BATEL

Videomusik ist eine der Oper verwandte Kunstform, deren Bühne der Fernsehschirm ist. Klang und Bild streben hier eine Synthese an, die in eine neue Kunstform einmündet. Wichtigster Multiplikator dieser elektronisch-visuellen Musik ist das Fernsehen, das bereits viele Videokompositionen übertragen hat. Videomusik entsteht, wenn man auf einem Sequenzer größerer Speicherkapazität oder einem Mikro-Computer ein Musikstück mit Computer-Graphik kombiniert und diese realzeitlich auf einem Bildschirm sichtbar werden läßt. Ein Komponist, der die Entwicklung hin zur Videomusik maßgeblich mitgeprägt hat, ist Walter Schröder-Limmer. Eines der bekanntesten elektronisch-visuellen Musikstücke Schröder-Limmers ist die „Todesfuge“ nach einem Gedicht von Paul Celan über nationalsozialistische Greuel. In diesem „Sprachspiel“ geht es um eine besondere Form der Textbehandlung, die man als „Computerlyrik“ bezeichnen könnte. Die Musik vertont hier nicht, sondern integriert Sprache. Durch Vokodierung und elektronische Verfremdung mithilfe von Filtern und Ringmodulatoren wird der Text zum „Sprachspiel“, die zugemischte Musik zum „Sprechen“ gebracht. Bei einigen Textstellen ist Hitlers verfremdete Stimme zugemischt, aus anderen Lautartikulationen klingt der Badenweiler-Marsch heraus. Zu sehen sind Teile eines Gerippes, die das Gedicht interpretieren. Dazu verwendete Schröder-Limmer Röntgenbilder, die durch einen Videosynthesizer verzerrt und durch Farben verfremdet wurden. So entstand ein audiovisuelles Klanggemälde, das ein hohes Maß an emotionaler Expressivität freisetzt. Musikforschung und Musikpädagogik werden sich in Zukunft intensiv mit Videomusik als neuer Kunstform auseinanderzusetzen haben.

## *Literatur*

- G. Batel, Computerkompositionen und Videomusik. Neue Anforderungen an Musikpädagogik und Musikforschung, in: Musikpädagogische Forschung, Bd. 9, Laaber, 1989, S. 129-141
- G. Batel, G. Kleinen, D. Salbert (Hrsg.), Computermusik. Theoretische Grundlagen - Kompositionsgeschichtliche Zusammenhänge - Musiklernprogramme, Laaber 1987

# Musik - Mode – Lebensstil

BARBARA BARTHELMES, HEINER GEMBRIS

Musik kommt ohne Mode kaum aus. Das führen nicht nur sorgfältig gestylte Popstars vor, das zeigen auch die Inszenierungen der Musik in Video-Clips, Filmen, Musikmagazinen und TV-Sendungen. Musik und Mode sind einerseits Bestandteile des Popgeschäfts, andererseits auch alltagskulturelle Formen, die bestimmte emotionale Zustände und Lebensstile ausdrücken.

Warum paßt eine bestimmte Mode zu einer bestimmten Musik? Wie wird der Zusammenhang zwischen diesen beiden Ausdrucksformen hergestellt? Das waren die Fragen, die wir in unserem Projekt „Musik - Mode - Lebensstil“ stellten. Dazu wurden exemplarisch vier Pop-Stars (Madonna, Sade, Boy George und David Bowie) hinsichtlich der Stilmerkmale und Präsentation ihrer Musik sowie der vestimentären Botschaften ihrer Kleidung analysiert. Außerdem wurde in einer empirischen Studie die Wahrnehmung und die individuellen Konzepte über Kleidung, Musik und Lebensstil bei 47 Versuchspersonen untersucht.

## *Einige Ergebnisse:*

Zwischen Ausdruck, Gestus und Merkmalen der Musik auf der einen sowie den Elementen und Botschaften der Kleidung auf der anderen Seite bestehen strukturelle Gemeinsamkeiten (Homologien).

Durch die Analyse der Botschaften von Musik- und Kleidermode können Zusammenhang und Wechselwirkung unterschiedlicher (alltags-)kultureller Bereiche sichtbar gemacht werden.

In der sozialen Wahrnehmung und in alltagspsychologischen Theorien sind Persönlichkeitsmerkmale und (kulturelle) Verhaltensweisen in verschiedenen Lebensbereichen (z.B. musikalische Vorlieben und Urteile, Kleidung, Hobbies, Wohnungseinrichtung, Sozialverhalten etc.) eng miteinander verbunden. Es besteht die Tendenz, verschiedene Lebens- und Kulturbereiche nach gemeinsamen Strukturmerkmalen wahrzunehmen und zu gestalten.

### *Musikpädagogische Anregungen:*

Das Thema „Musik und Mode“ kann aus verschiedenen Gründen im Unterricht behandelt werden. Es wird daran deutlich, daß Musik kein isolierter kultureller Bereich ist, sondern in strukturellem und funktionalem Zusammenhang und Wechselwirkung mit anderen kulturellen Bereichen steht. Ausgehend von der alltäglichen persönlichen Erfahrung kann die eigene (musik-)kulturelle Lebenspraxis reflektiert werden. Handlungsorientiertes Lernen wird ermöglicht u.a. durch spielerische Kombination vorhandener (eigener!) Kleidungsstücke zu unterschiedlichen Ausdrucksgestalten mit (begründeter!) Auswahl der „passenden Musik“.

### *Literatur*

Barbara Barthelmes, Heiner Gembris, Musik - Mode - Lebensstil, Musikpädagogische Forschung, Band 8, Laaber 1987, S. 17-36



# Kinderbilder als Erhebungsverfahren zur Musiksozialisation im Grundschulalter

GÜNTER KLEINEN

Musikalische Fähigkeiten entwickeln Kinder und Jugendliche im Wechselspiel ihrer individuellen Möglichkeiten mit den Chancen, Widerständen und Anforderungen, der Förderung und den Hemmnissen gleichermaßen durch Personen wie auch durch die kulturelle und soziale Umgebung. Deren subjektive Interpretation konstituiert die individuellen Lebenswelten, Freilich sind die Einflußfaktoren für Eltern und Pädagogen keineswegs von vornherein absehbar. Gerade die Anfangsstadien sind geprägt durch Unsicherheit und Offenheit. Insbesondere ist die Frage nach dem durch das genetische Potential vorgegebenen Entwicklungsrahmen (motorische und sensorische Fähigkeiten) wissenschaftlich nicht einwandfrei klärbar. Bei der Diagnose der musikalischen Entwicklung und im Vorfeld pädagogischer Handlungen kann die Klärung mehrerer Fragen nützlich sein, weil zwischen einigen Faktoren statistische Zusammenhänge bestehen.

- In welcher Form schlägt sich der sozial-kulturelle Background nieder? (Musikinteressen und -aktivitäten innerhalb der Familie, Beruf der Eltern, Einkommenssituation, Wohnverhältnisse, Einzugsgebiet der Schule etc.)
- Welchen Einfluß haben Alltagsgewohnheiten einschließlich der diversen Formen des Umgangs mit technischen Medien?
- Welchen Einfluß üben (welche) Bezugspersonen aus? (Bezugspersonen neben den Eltern können sein: Pädagogen in der allgemeinbildenden Schule und an der Musikschule, Geschwister, Freunde, Stars in den Medien etc.)
- Gibt es mit Musik verbundene Träume, Wünsche, Erwartungen, emotionale Erfahrungen, musikbezogene Interessen und Motivationslagen?

Ein einfaches Mittel, den musikalischen Hintergrund individuell zu erhellen, besteht darin, die Kinder Bilder malen zu lassen. Als geeignet hat sich eine bewußt sehr allgemein gehaltene Themenstellung erwiesen: „Ich und die Musik“. Die Bilder belegen oft unvermittelt deutlich musikalisches Engagement, Aktivitäten im Instrumentalspiel, Singen, Tanzen usw., Mediengewohnheiten in der Freizeit, kindliche Wohnsituationen, emotionale Wünsche, Träume, musikalische Ambitionen usw. In der wissenschaftlichen Auswertung können Lebenswelten detailliert erfaßt werden. Der Einfluß sozial-kultureller Faktoren tritt zutage.

### *Literatur*

Günter Kleinen: Kinderbilder als Erhebungsverfahren zur Musiksozialisation im Grundschulalter. Musikpädagogische Forschung, Band 7: Unterrichtsforschung, hrsg. von Hermann J. Kaiser, Laaber: 1986, S. 51-69

## **Kinder singen zu Bildern**

KARL GRAML

Kinder im Vorschulalter und Schulanfänger singen aus einem bebilderten Liederbuch, ohne Text und Melodie lesen zu können. Durch das Bild wird eine Vorstellung vom Liedinhalt ausgelöst. Das kann ein bekanntes Kinderlied sein oder eigene Erfindung von Text und Melodie, vom einfachsten Sprechgesang bis zu erstaunlich einfallsreichen Texten und Melodien. Je nach Individualität und Stimmung des Kindes ergeben sich gesungene Bildbeschreibungen, Geschichten, lyrische Versuche u.ä. Eine kleine Auswahl solcher Spontangesänge ist auf einer Kassette zusammengestellt und kann über Kopfhörer abgehört werden.

### *Literatur*

Karl Grand, Keine Chance für musikalisch Unbegabte? in: Schulreport 1971, Heft 3, S. 1-6

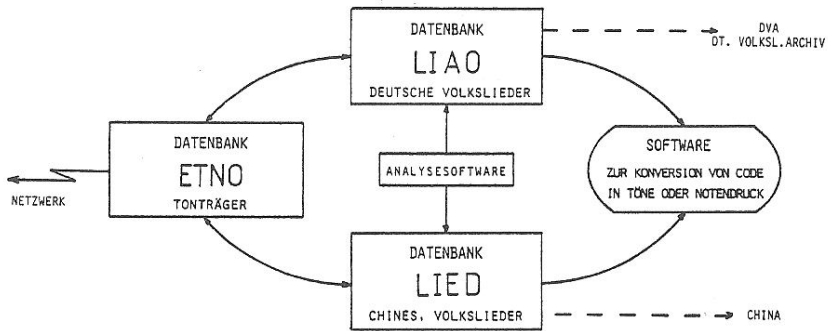
Musik im 1. Schuljahr - Impulse für kognitives Erfassen und kreatives Gestalten, in: Musik und Individuum, Vorträge zur zehnten Bundesschulmusikwoche München 1974, S. 153-155

Zur Hör- und Singfähigkeit des Schulanfängers, in: Schule ohne Musik? Vorträge der elften Bundesschulmusikwoche Düsseldorf 1976, S. 106



# ESSENER MUSIK-DATENBANKEN

## Einsatz von Rechnern für die Musikwissenschaft



1. Die Datenbank ETNO dient der Archivierung und Katalogisierung von Tonträgern. Sie enthält über 450.000 abfragbare Stichwörter über mehr als 3.000 Musikstücke aus den Bereichen Ethnomusikologie sowie Begleitmaterialien zu Lehr- und Sachbüchern aus der Mediothek des Faches.
2. Die Datenbanken LIAO und LIED erfassen einstimmige deutsche bzw. chinesische Volkslieder und dazugehörige Informationen. Sie dienen nicht nur der Archivierung und Katalogisierung, sondern insbesondere auch der Melodieanalyse und -klassifikation.
3. Die Arbeit mit den Lieddatenbanken wird durch ein Softwarepaket zur Konvertierung von Melodien in den Speicher-Code ESAC und (umgekehrt) zum Hörbar-Machen codierter Melodien unterstützt.

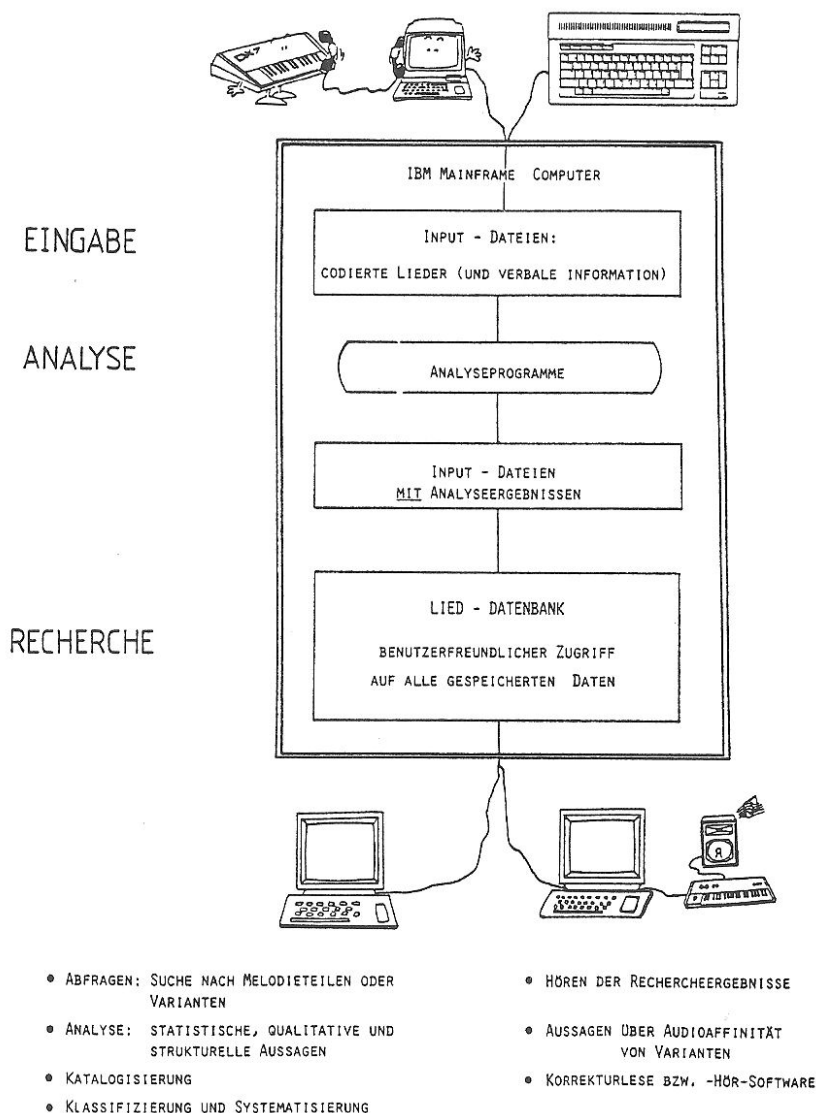
Auf allen Projektebenen gibt es Informationsaustausch oder Kooperation mit Wissenschaftlern oder Institutionen in der ganzen Welt, z.T. über das elektronische Netzwerk. Die drei Datenbanken sind ebenfalls vernetzt und erlauben wechselseitigen Zugriff auf alle gespeicherten Informationen.

Interessenten wenden sich bitte an:

Prof. Dr. Helmut Schaffrath, Universität Essen, FB 04 Musik, Postfach, 4300 Essen 1

# ESSENER MUSIK-DATENBANKEN

## Projekt Melodieanalyse



# **Übertragung von Musikhandschriften der Oettingen-Wallerstein'schen Bibliothek**

RUDOLF-DIETER KRAEMER, HEINER GEMBRIS,  
BERND-GEORG METTKE, KURT SUTTNER, JOHANN WINTER

Der Freistaat Bayern erwarb die Privatbibliothek des Fürstenhauses Oettingen-Wallerstein für die Augsburger Universität. Eine bedeutende Musikaliensammlung (1787 Musikhandschriften sowie 604 Musikdrucke neben 1500 Handschriften und 11000 Druckschriften) stehen damit für eine wissenschaftliche Auswertung zur Verfügung. Musikhandschriften und Musikdrucke wurden überwiegend von Fürst Kraft Ernst zu Oettingen-Wallerstein am Ende des 18. Jahrhunderts für die Hofkapelle erworben. Die Musikaliensammlung enthält Symphonien, Konzerte, Opern, kirchenmusikalische und kammermusikalische Werke, darunter Kopien bedeutender Komponisten (L. Mozart über 100 Instrumentalwerke, J. Haydn), autographe Partituren der Hofmusiker Rosetti, Feldmayer, Reicha, Wineberger sowie rare Musikdrucke.

Da derzeit nur ein geringer Teil der vorliegenden Musikhandschriften veröffentlicht und für den praktischen Gebrauch eingerichtet ist, werden ausgewählte Werke mit Hilfe des Computer-Programms „Professional Composer“ in einen druckreifen Notensatz übertragen. Mehrere Ziele werden bei dem Projekt verfolgt:

1. Bislang unbekannte Werke sollten für den praktischen Gebrauch eingerichtet, aufgeführt und der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. Das „collegium musicum“ der Universität hat eine Schallplatte mit einer Messe von Vanhal und einer Symphonie von Rosetti aufgenommen.
2. Die Übertragungen sollen Vorarbeiten für musikwissenschaftliche Forschungsarbeiten leisten.
3. Studierende des Magisterstudienganges Musikpädagogik sollen im Rahmen einer Übung die neuen technischen Möglichkeiten des Notensatzes und der Textverarbeitung kennenlernen.

# **Musapaed/Musaseku**

## **Das Datenbankkonzept zum Forschungsprojekt: „Musikpädagogik des 19. Jahrhunderts“**

MICHAEL ROSKE

Für das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft seit Mitte 1985 geförderte Forschungsprojekt „Musikpädagogik des 19. Jahrhunderts“ war von Anfang an ein größerer Arbeitsaufwand für die bibliographische Erfassung und systematische Auswertung einschlägiger Quellen veranschlagt. Zunächst geschah dies auf herkömmliche Weise mit Karteikasten. Anfang 1987 wurde dann auf die Erfassung mittels eines Microcomputers (ATARI 1040 ST mit Festplatte SH 204) umgestellt. Für die elektronische Erfassung erschienen bestimmte Vorgaben als wünschenswert: In möglichst ökonomischer, übersichtlicher und leicht zugänglicher Form sollten dabei sowohl die Primärquellen als auch die Sekundärliteratur katalogisiert, mit Stichwörtern und Kommentaren aufgeschlüsselt und abgespeichert werden. Bei der Wahl der Software wurde deshalb besonderer Wert gelegt auf:

- Möglichkeit zur Verarbeitung umfangreicher Datenmengen (geschätzte Datensätze insgesamt über 15000; z.Zt. eingegeben sind ca. 3000 Datensätze);
- schnellen Zugriff, vielfältige Sortier-, Such- und Verzweigungsmöglichkeiten;
- Möglichkeit des Zugriffs über ein systematisch aufgebautes, sachthemenbezogenes Stichwortverzeichnis und ein Personen-Stichwortverzeichnis;
- Vermeidung von Mehrfachaufnahme bestimmter Datenbestandteile;
- Möglichkeit der Dateneingabe und der Nutzung auch durch Personen ohne EDV-Kenntnisse;
- variable Import- und Export-Funktionen für geschlossene Dateien, aber auch für einzelne Daten bzw. Untergruppen von Datensätzen.

Für die Erstellung der Datenbank MUSAPAED und MUSASEKU wurde auf das Softwarepaket ADIMENS ST zurückgegriffen. Mit ADIMENS ST können sogenannte relationale Datenbanken erstellt werden, d.h. über Verbindungsschlüssel werden Verzweigungen in Nebendateien bzw. Unterdateien möglich (beispielsweise lassen sich über die Identifikationsnummer einzelner Titel die jeweils zugehörigen Kommentare, Stichwörter oder ggf. Rezensionen aufrufen).

## *Gesamtaufgabe*

Erstellung sach- und personenbezogener bibliographischer Kataloge musikpädagogischer Primärschriften des 19. Jahrhunderts (selbständige Veröffentlichungen und Artikel in musikalischen Fachzeitschriften) = MUSAPAED und der entsprechenden Forschungsliteratur (Sekundärschriften) = MUSASEKU.

## *Teilaufgaben*

1. Erfassung des Schrifttums musikpädagogischer Theoretiker und entsprechender Sekundärliteratur,
2. Zeitschriftenauswertung,
3. Teilbibliographien zu einzelnen musikpädagogischen Autoren,
4. Teilbibliographien zu systematischen Aspekten der Musikpädagogik des 19. Jh.,
5. Publikation von Teilbibliographien.

Ausgewertete Zeitschriften: (Mitarbeit von Martina Böhme, Gerhard Schwinn)

- Allgemeine musikalische Zeitung (Leipzig 1798-1882),
- Berliner Allgemeine Musikalische Zeitung (1824-1830),
- Cäcilia (Mainz 1824-1848),
- Deutsche Tonkünstler-Zeitung (1903-1943),
- Eutonia (1829-1837), Euterpe (1841-1884),
- Der Klavierlehrer/Musikpädagogische Blätter (1878-1931),
- Neue Zeitschrift für Musik (1834-1943).

## **Gehörtraining: Unterstützung durch den Computer**

CHRISTOPH HEMPEL / KLAUS-ERNST BENNE

Aus der Idee, programmiertechnisches und lernmethodisches Wissen zu kombinieren, entstand an der Musikhochschule Hannover das Seminar „Entwicklung von Computer-unterstützten Lernprogrammen für das Hörtraining“. Anwender-Zielgruppe für die entwickelte Software waren zunächst die Studenten der eigenen Hochschule.

Folgende Grundgedanken führten zur Einrichtung des Seminars, an dem Studenten aus allen Abteilungen (keineswegs nur Computerfachleute) teilnehmen:

- Elementare Fähigkeiten des musikalischen Gehörs werden durch Training erlernt.
- Ohne individuelles Üben ist der in der Gehörbildung übliche Gruppenunterricht nur selten effektiv.

### *Die Programme*

#### 1. Intervall-Training

Das Intervall-Trainingsprogramm (in der Programmiersprache „C“ geschrieben) läßt verschiedene Voreinstellungen durch den Benutzer zu: Intervalle auf- und abwärts bzw. gemischt sowie simultan, ferner der Bereich, in dem die Intervalle gespielt werden sollen, und eine Begrenzung auf eine maximale Intervallgröße.

Das Programm arbeitet nach der „Karteikasten“-Methode beim Lernen von Vokabeln: ein Intervall wird so lange unter die Aufgaben gemischt, bis es dreimal hintereinander richtig bestimmt worden ist und dann „abgelegt“. Die Auswahl der gestellten Aufgaben und die absolute Tonhöhe des Intervalls wird im Rahmen der voreingestellten Begrenzungen durch eine Zufallsoperation des Programms bestimmt.

#### 2. Diatonische Melodien

Das Melodie-Programm (in GFA-Basic geschrieben und compiliert) „erfindet“ nach bestimmten stilistischen Vorgaben diatonische Melodien. Der Benutzer kann einige musikalische Parameter verändern. Außerdem kann der Benutzer die Melodieausgabe jederzeit unterbrechen, einen Melodieteil auf einem angeschlossenen Keyboard nachspielen und die Ausgabe fortsetzen oder von vorn beginnen lassen. Auf Wunsch wird die Melodie auf dem Bildschirm in Noten ausgegeben.

#### 3. Akkorde

Mit dem Akkordtrainingsprogramm (in GFA-Basic geschrieben und compiliert) kann der Benutzer Dreiklänge und die 6 gängigen Septakkordtypen üben.

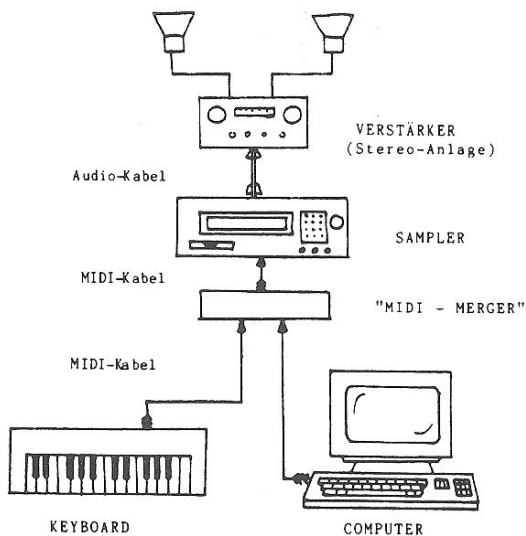
## Die Anwendung

Die Programme befinden sich in einer Testphase mit Kontrollgruppen aus Studenten des ersten Semesters der Musikhochschule und einer studienvorbereitenden Abteilung der städtischen Musikschule Hannover. Dazu ist in der Musikhochschule ein Übungsraum mit der entsprechenden technischen Ausstattung eingerichtet worden. Nach Abschluß der Testphase soll der Raum allen Studenten der Musikhochschule zur Verfügung stehen.

## Geplante Projekte

Im Sommersemester wird sich das Seminar mit der Entwicklung folgender Projekte befassen:

- Ein „interaktives“ Melodieprogramm, vorgespielte Melodien mit Benutzereingaben (Keyboard oder akustische Eingabe über Mikrophon)
- ein Skalen-Lernprogramm,
- Programme zum Rhythmustraining.



# **Dokumentation über musikalische Aktivitäten der Rechtsextremisten**

ERIKA FUNK-HENNIGS

Angesichts rechtsextremistischer Aktivitäten wie Hakenkreuzschmierereien in Schulen und Hochschulen, Judenwitzen, diffamierenden Liedern, Heimcomputerspielen über KZs und Judenvernichtung, stellt sich auch aus musikpädagogischer Verantwortung die Frage nach den musikalischen Erscheinungsweisen der Rechtsextremisten heute. Das Videoband beleuchtet schlaglichtartig einige rechtsextremistische Gruppen bei der Durchführung von Spielen, Wettkämpfen, Feiern und Ritualen.

Das musikalische Material der Neofaschisten beschränkt sich weitgehend auf Lieder, Märsche und Volkstanzmusik, Während die Soldatenverbände (HIAG) und die Anhänger der Deutschen Volksunion an dem Liederbuch der Waffen-SS anknüpfen und sich an den Märschen der Wehrmacht des Dritten Reiches sowie an Heimatliedern orientieren, knüpfen Jugendbünde wie die Wiking-Jugend, der Bund Heimattreuer Jugend und die Jungen Nationaldemokraten an Liederbüchern der Hitler-Jugend an. Die JN geben sich neuerdings einen modernen Anstrich, indem sie Liedercassetten auf den Markt werfen, die sich in Stil und Arrangement entweder an der Rockmusik oder an Liedermachern orientieren. Die meisten neueren Lieder sind gegenüber der Kompositionsweise der Liederkomponisten des Dritten Reiches unverändert.

In den Jugendorganisationen dienen irrationale Begriffe wie Schwur, Schicksalswende, Funke, Flamme und Glaube, in ritualisierten Feierhandlungen vermittelt, dazu, ein diffuses Gemeinschaftsgefühl zu erzeugen. Heimat-, Feuer, Fahnen- und Kreislieder übernehmen in diesem Kontext Surrogatsfunktion, indem sie dazu beitragen, den Verstand zugunsten emotionaler Aufstachelung aususchalten und der Ritualpflege sowie der mystischen Kultvorstellungen Vorschub zu leisten.

Jugendlieder, Hetzlieder gegen Ausländer und Negativeinstellungen gegenüber Jazzmusik etc. geben Einblick in die rassistischen Denkweisen der Neofaschisten. Die Dokumentation möchte Musiklehrer auf die zunehmenden neofaschistischen Tendenzen aufmerksam machen und sie dazu anregen, auch auf musikalischem Sektor entsprechende Aufklärungsarbeit in Angriff zu nehmen.



Erika Funk-Hennigs, *Musikalische Aktivitäten der Rechtsextremisten. Musikpädagogische Forschung* Bd. 9, hrsg. v. Ch. Nauck-Börner, Laaber 1989, S. 91



# Musik in Konzentrationslagern des Nationalsozialismus

GISELA PROBST-EFFAH

Vor einigen Jahren wurde im Institut für Musikalische Volkskunde eine Forschungsarbeit zu dem Thema „Das Lied im NS-Widerstand“ durchgeführt. Ein Schwerpunkt dieser Arbeit sollte auf der Sammlung und Edition von Liedern liegen, die in den bisherigen Veröffentlichungen noch nicht erschienen waren. Es war außerdem das Ziel, den Kontext - die Bedingungen, „Lebensverhältnisse“ und Funktionen - dieser Lieder zu untersuchen. Zu diesem Zweck wurden Interviews eines ausgewählten Personenkreises durchgeführt, in Archiven dokumentarisches Material (z.B. Akten der Geheimen Staatspolizei) ausgewertet und literarische Quellen systematisch erschlossen. Für unsere Untersuchung des Anteils musikalischer Äußerungen am Widerstand gegen das NS-Regime war das erweiterte Verständnis von „Widerstand“ eine grundlegende Voraussetzung: Mit musikalischen Mitteln läßt sich ein politischer Umsturz nicht unmittelbar herbeiführen. Es gab viele Versuche der Häftlinge, ihre psychischen und geistigen Kräfte zu erhalten und zu stabilisieren; Sie veranstalteten - teils mit offizieller Genehmigung, größtenteils illegal - Vorträge, Diskussionen, Theateraufführungen, Konzerte, Schachzirkel u.a.m.

Eine Doppelrolle spielte die Musik: eine offizielle und eine inoffizielle. Im Lager Auschwitz-Birkenau gab es ein Orchester, das ausschließlich aus jungen Frauen bestand. Seine Existenz verdankte es der Eitelkeit des Lagerkommandanten, der über ein gutes Orchester verfügen wollte. Musik diente auch als Folterinstrument. Lagerorchester, in denen Gefangene zwangsweise musizierten, hatten u.a. die Aufgabe, Arbeitsantritte, Strafaktionen, auch öffentliche Hinrichtungen musikalisch zu „begleiten“. Die Musiker eines Blasorchesters im KZ Buchenwald mußten Tag für Tag bis zur körperlichen Erschöpfung Märsche spielen; viele unter ihnen starben an Kehlkopf- und Lungenkrankheiten. Singen in der „Gemeinschaft“ war Pflicht. Wer dabei mangelnde „Inbrunst“ erkennen ließ, wurde mit Prügel und Fußtritten traktiert. Um die Gefangenen zu verhöhnen, inszenierte die SS grausame Absurditäten. Zynisch ordnete sie das Singen von Liedern an, die inhaltlich der Realität in krassester Weise entgegengesetzt waren: Auf einem langen erschöpfenden Marsch ins KZ Börgermoor wurde „Das Wandern ist des Müllers Lust“ angestimmt (Langhoff, 117). Nach stundenlangem Stehen auf dem Appellplatz ertönte auf Befehl: „Drum laßt uns singen und fröhlich

sein!“ (Sachsenhausenkomitee Westberlin, 2). Viele Lieder aus den Konzentrationslagern irritieren durch ihren Optimismus: In fast stereotyper Weise wird nach der Darstellung von Not und Elend eine Zukunft in Freiheit und Glück beschworen. Musik hatte in den Konzentrationslagern auch die Funktion eines Bollwerks gegen eine unmenschliche Umgebung.

## **Die Musikpädagogik Lina Ramanns. Werk, Wirken, Nachwirkung**

MICHAEL ROSKE

In der Musikpädagogik zeichnet sich erst zögernd eine fachgeschichtliche Auseinandersetzung mit dem 19. Jahrhundert ab. Am Institut für Musikpädagogik der Universität Frankfurt konstituierte sich Ende 1984 eine Forschungsgruppe, die sich als Fernziel eine Neubewertung der Geschichte der Musikpädagogik im 19. Jahrhundert zur Aufgabe setzte (ABEL-STRUTH/ROSKE). Aus arbeitsökonomischen Gründen wurde das seit 1985 von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderte Projekt zunächst auf bibliographische Vorarbeiten und die Erarbeitung von personalen Monographien eingegrenzt. In diesem Zusammenhang ist das Vorhaben angesiedelt, die Musikpädagogik der LISZT-Biographin Lina RAMANN (1833-1912) in ihrer historischen und systematischen Dimension zu erforschen und darzustellen. RAMANN erweist sich hier als eine besonders interessante Persönlichkeit, ist es ihr doch gelungen, in ihrem praktischen Werk und Wirken, aber auch in ihrem theoretischen Schaffen die Strukturen einer modernen Musikpädagogik unter den veränderten professionellen, sozial-kulturellen, musikästhetischen, wirtschaftlichen und pädagogisch-psychologischen Bedingungen der Epoche der „Neudeutschen“ vorzuzeichnen. Anhand des Werkes und des Wirkens von Lina RAMANN läßt sich - und dies ist einer der zentralen Gedanken des Vorhabens - implizit und explizit der Zusammenhang zwischen musikpädagogischen Strömungen des 19. Jahrhunderts und Phänomenen der musikalischen Reformbewegung zu Beginn unseres Jahrhunderts exemplarisch nachweisen.

Die Betrachtung der Nachwirkung der Ramannschen Ansätze zeigt, daß diese in ihrer theoretisch-praktischen Dimension zumindest bis zur Jahrhundertwende einen sehr hohen Rang besaßen. Für das Vorhaben gilt es daher zunächst ein-

mal, das musikpädagogische Gesamtwerk Lina RAMANNs historisch und systematisch zu erschließen. Vor allem müssen die teilweise verdeckten geistesgeschichtlichen, sozialgeschichtlichen, die allgemeinen pädagogischen und anthropologischen, aber auch kulturpolitischen Voraussetzungen ihrer Musikpädagogik erarbeitet werden, eine weites Feld, das bislang völlig unbearbeitet und unbekannt geblieben ist. Auch das Bild von Musikgeschichte und Musikanschauung bei Lina RAMANN muß vor dem Hintergrund ihrer umfassenden und musikpädagogischen Zielvorstellungen deutlicher als bisher analysiert werden.

Interessant erscheint der Vergleich mit synchronen musikpädagogisch-theoretischen Vorstellungen. Beziehungen RAMANNs zu den musikpädagogischen Schriften eines Johann Bernhard LOGIER, eines Franz BRENDDEL, eines Adolf Bernard MARX, eines Friedrich WIECK oder eines Gustav SCHILLING u.a. drängen sich dabei unmittelbar auf, wenngleich (mit Ausnahme von BRENDDEL) noch wenig konkrete Anhaltspunkte für eine jeweilige explizite Rezeption gegeben sind. Der bei Lina RAMANN in die Praxis umgesetzte Zusammenhang zwischen Ästhetik, Erziehungswissenschaft, Musikwissenschaft und Musikpädagogik verweist auf eine Unterrichtslehre von Musik, die in ihrer Komplexität und Modernität zukunftsweisend war, Vor allem anhand ihrer Musikschulen in Glückstadt (1858-1865) und Nürnberg (1865-1890), in denen Gedanken musikalischer Früherziehung, des instrumentalen Gruppenunterrichts, der Publikumserziehung, der Hinführung zur Gegenwartsmusik ebenso verwirklicht wurden wie Klaviergruppenunterricht, Berufs- und Laienausbildung, Klavierlehrerausbildung, musikalische Erwachsenenbildung und Frauenerziehung, Gesprächskonzerte und vieles mehr, lassen sich RAMANNs modellhafte, systematische Ansätze einer modernen, auf wissenschaftliche Reflexion und künstlerische Aktualisierung setzenden Musikpädagogik anschaulich verfolgen.

Bescheid für die Institutsvorsteherin C.R.F. Ramann in Glückstadt

Auf das Gesuch der Vorsteherin eines musikalischen Instituts in Glückstadt, C.R.F. Ramann um Erlaubnis zur Errichtung einer Privat-Unterrichts-Anstalt für Mädchen, jetzt Recurs wider die Erlasse des Glückstädter Schulcollegiums vom 14. August und 1. Septbr. d.J. wird der Supplicantin nach erstattetem Berichte des Schulcollegiums unter Beseitigung der erwähnten Erlasse bei Retradirung der Originalanlagen ihres Gesuches hiemitelst zum Bescheide ertheilt, daß derselben die nachgesuchte Erlaubniß zur Errichtung einer Privat-Unterrichtsanstalt für Mädchen bewilligt ist.

Königl. Ministerium für die Herzogthümer Holstein und Lauenburg den 1. Novbr. 1860.

Reppich

St. Marien Gluckstadt 1068  
Privat - und 1. 25. 22

Auf das Gesuch des Kaiserprovinzial  
ministerialrathes in Gluckstadt, C. A. T.  
Kamman, eine Erlaubnis zur Fortsetzung seiner  
privat. Autographen aufstell. für Mäzenen, ist es  
nicht anders die Klasse der Glückstädter Epist.  
collegium am 14. August und 1. Sept. d. j., und  
des Collegiums nachvollziehbar. Derzeit die  
Epistologium unter Leitung der vormalig.  
ben. Klasse bei Administration der Originalen.  
Lagen ihre Gesuche freundlich zum Befrieden  
zufrieden, daß dasselben die nachgefragte Erlaubnis  
zur Fortsetzung seiner privat. Autographen aufstell.  
für Mäzenen bewilligt ist.

Königl. Provinzialrat für die Herzogthümer  
Holstein und Lauenburg den 1. Sept. 1862

Kassloff

Kelljen

Reppich  
für die Provinzialverwaltung  
C. A. T. Kamman in  
Gluckstadt

# **Die Schütz-Bewegung**

## **Zur musikgeschichtlichen Bedeutung des „Heinrich-Schütz-Kreises“**

URSULA ECKART-BÄCKER

Im Zusammenhang mit Forschungen zur musikalischen Jugendbewegung (= mJB) in der 1920er Jahren taucht der Begriff „Fahrtenchöre“ auf. Der seit 1926 aktive Heinrich-Schütz-Kreis (= HSK) unter Leitung von Wilhelm Kamlah (musikalischer Autodidakt; nach 1945 Hochschullehrer für Philosophie), der sich als qualitativ sehr anspruchsvolle Singgruppe versteht, setzt sich bis ca. 1935 mit unbestrittenem Erfolg für die Wiederbelebung der Musik von Schütz ein. Der „Fahrtenchor“ hat keinen festen Standort und keine regelmäßigen Chorproben, trifft sich vielmehr ein- oder zweimal im Jahr irgendwo zu einer „Arbeitszeit“ mit anschließender Singefahrt (u.a. nach Ostpreußen und Siebenbürgen).

Als Quelle für meine Arbeit über „Die Schütz-Bewegung“ dienten unveröffentlichte Materialien (Briefe, Texte, Notenbücher, Kritiken) des HSK (vorhanden im Archiv der JMB e.V., Wolfenbüttel), die ich erstmals wissenschaftlich verwendete. Da ehemalige HSK-Mitglieder und weitere Personen der Zeit, die mit der Thematik befaßt waren, zu Beginn meiner Untersuchung etwa 80 Jahre alt waren, schrieb ich zunächst zahlreiche Briefe an „Ehemalige“ mit der Bitte um Mithilfe bei meinem Forschungsprojekt. Die Resonanz war so positiv, daß diese Briefe bzw. Schriftstücke als wichtige Quellen in meiner Arbeit fungieren konnten.

Presseberichte, Plakate und Texte zur Organisation von Arbeitszeiten und Singefahrten etc. geben einen lebendigen Eindruck u.a. von den Alltagsproblemen der Sängerinnen und Sänger: das politische, wirtschaftliche und kulturelle Umfeld läßt sich aus diesen Quellen mosaikartig zusammenbauen.

Von besonderem Interesse sind die - größtenteils handschriftlich überlieferten - „Rundbriefe des HSK“, aus denen die Aufgabenstellung und Zielsetzung der Arbeit deutlich wird. Bemerkenswert in diesen Briefen, vor allem denen des Leiters, Wilhelm Kamlah, ist die kritische Betrachtung des Musiklebens in den 1920er Jahren, speziell die Arbeit der Musikantengilden unter Jödes „Führerschaft“. Wichtigste Erkenntnis meiner Forschung innerhalb des weiten Themas mJB: den Untersuchungsgegenstand so präzise wie möglich einzugrenzen, die Quellen

gründlich zu prüfen und zu überprüfen und Fakten herauszuarbeiten, um letztlich zu differenzierten und belegbaren Aussagen zu gelangen.

### Literatur

Eckart-Bäcker, U.: Die Schütz-Bewegung. Prisca-Verlag Vaduz 1987

dies.: Wilhelm Kamlah und seine Arbeit mit dem „Heinrich-Schütz-Kreis“ (1926-1936). Ein Beitrag zur Geschichte der musikalischen Jugendbewegung. In: Abel-Struth, S. (Hrsg.), Jugendbewegungen und Musikpädagogik. Sitzungsbericht der Wiss. Societät Musikpädagogik. H. 2. Schott. Mainz 1987

dies.: Die Schütz-Renaissance aus dem Geist der musikalischen Jugendbewegung. In: Reinhardt, K.-H. (Hrsg.), Die Jugendmusikbewegung. Impulse und Wirkungen. Mösel Verlag Wolfenbüttel 1987

**Societatea Heinrich Schütz**  
CORUL DE MOTETE AL UNOR STUDENȚI GERMANI

**Heinrich Schütz-Kreis**  
Motettenchor reichsdeutscher Studenten

**Muzică  
bisericească**

la \_\_\_\_\_ seara la ora \_\_\_\_  
in biserica evangh. din \_\_\_\_\_

**Geistliche  
Abendmusik**

am \_\_\_\_\_ abends \_\_\_\_ Uhr  
in der ev. Pfarrkirche in \_\_\_\_\_

Opere pentru cor și orgă de: Chor- und Orgelwerke von:

**Heinrich Schütz, J. S. Bach, H. C. Hasler,  
Dietrich Buxtehude, Matthias Weckmann**

și alți componiști germani ai secolului:  
XVI și XVII

und andere deutsche Meister des XVI. und XVII.  
Jahrhunderts

# Musikpädagogische Ikonographie

ECKHARD NOLTE

Das Forschungsprojekt hat zum Ziel, Bilddokumente zur Geschichte des musikalischen Lernens zu erfassen und als Quellen historischer musikpädagogischer Forschung auszuwerten. Es greift einen Ansatz auf, den Georg Schünemann in seiner „Geschichte der deutschen Schulmusik“ 1928 erstmals vorgestellt hat, der seither aber kaum systematisch weiterverfolgt worden ist. Bilddokumente zur Geschichte der Musikpädagogik liegen mannigfaltig vor. Sie ermöglichen beispielsweise Einblicke in konkrete Unterrichtsbedingungen vergangener Zeiten, aber auch in Unterrichtspraxis und methodische Einzelheiten.

Die auf der Augsburger AMPF-Tagung vorgestellten Bilddokumente (bei Schünemann nicht wiedergegeben) umfaßten einige Darstellungen zum schulischen Musikunterricht aus der Zeit von den alten Ägyptern bis in die Gegenwart. In ihrer extremen Zeitraffung konnte die Bilderfolge freilich nur historische Blitzlichter darbieten. Nachstehend ein Beispiel aus der Bilderfolge.

Um 1570: Ein Lehrer übt mit seinen Schülern einstimmige religiöse Gesänge und bedient sich dabei eines Gesangbuches.





# Eine Musikstunde 1942 - simuliert

ULRICH GÜNTHER

Im Band 6 der Reihe „Musikpädagogische Forschung“ berichtete ich über ein Projekt, bei dem es um den Versuch ging, aufgrund von Quellenstudien zur Fachgeschichte „Musikunterricht aus sechs Epochen des 20. Jahrhunderts“ zu simulieren, also mit Hilfe forschenden Lernens historischen und gegenwärtigen Musikunterricht miteinander zu verbinden. Dabei diente uns anfangs gegenwärtiger Musikunterricht dazu, die erforderlichen Kriterien zu gewinnen. Eine Schulgesangsstunde um die Jahrhundertwende - die in dem Beitrag ausführlich beschrieben wird - und eine Musikstunde um 1930 demonstrierte das Selbstverständnis unseres Faches vor und nach der Kestenbergreform, Musikunterricht um 1940 die durch die Schulreform Ende der 30er Jahre geplanten oder schon verwirklichten Veränderungen, um 1955 den Höhepunkt der neomusischen Phase und um 1970 die inhaltliche Öffnung von Musikpädagogik und -didaktik im Zusammenhang der Bildungs-, Schul- und Hochschulreform.

Alle simulierten Musikstunden waren vom Hochschulinternen Fernsehen aufgezeichnet worden, jedoch war die Aufzeichnung der Stunde um 1940 verlorengegangen. Deshalb planten wir eine Neufassung, bis sich Anfang 1988 eine Gelegenheit dazu in einer Abiturklasse der IGS Aurich mit ihrem Musiklehrer Werner Britz ergab.

Nach umfangreichen und intensiven Studien der Richtlinien von 1938, der Anfang der 40er Jahre neu erschienenen Musiklehrbücher, zeitgenössischer Aufsätze und meiner eigenen Erfahrungen als Schüler bis Ende 1940, konzipierten Werner Britz und ich, teilweise gemeinsam mit den Schülern, eine Musikstunde, wie sie um 1942 als möglich gelten kann.

Seinerzeit waren nicht nur Richtlinien und Lehrbücher neu, sondern der Musikunterricht mußte aus kriegsbedingten Gründen häufig ausfallen, wenn er nicht durch bereits pensionierte Lehrer oder Hilfskräfte aufrechterhalten werden konnte, die ihre (traditionelle) Art zu unterrichten beibehielten, wie sie ohnehin bis 1938 weithin üblich war. Deshalb standen wir vor der Frage, welchen Typ von Musikunterricht um 1942 wir simulieren sollten: den „traditionellen“ (also eine Musikstunde nach den Richtlinien von 1925, die bis 1938 galten) oder „fortschrittlichen“ Musikunterricht (im Sinne der neuen Richtlinien von 1938). Wir

entschieden uns für eine Musikstunde nach den Richtlinien von 1938; hier ihr Aufbau:

- Gedenken an den 12. Jahrestag der Ermordung von Horst Wessel (Lehrer)
- Beethovens „Eroica“ (Lehrer und Schülerin)
- Das Hitler-Jugend-Lied „Vorwärts, schmettern die hellen Fanfaren“: Vorbereitung auf die Feier zum 53. Geburtstag des Führers (Lehrer musiziert mit Schülern)
- Zwischendurch noch eine „peinliche Panne“, die durch die Frage eines Schülers nach einem Lied von Mendelssohn-Bartholdy entstand, den er im alten Musiklehrbuch seiner älteren Schwester gefunden hatte.

### *Literatur*

Ulrich Günther, Musikunterricht aus sechs Epochen des 20. Jahrhunderts. Eine Berichtsskizze über Planung, Realisation und Analyse von simulierten Unterrichtsstunden aufgrund von fachgeschichtlichen Quellenstudien. In: Musikpädagogische Forschung, Band 6, Umgang mit Musik, hrsg. v. H.G. Bastian, Laaber 1985, S.101-117.

## **Zentralstelle für musikpädagogische Dokumentation (MPZ)**

Die Zentralstelle für Musikpädagogische Dokumentation, auf Anregungen Michael Alts zurückgehend, von K. Felgner aufgegriffen, hat ihren Sitz an der J.W. Goethe-Universität Frankfurt und wird von R. Schmitt-Thomas geleitet. Die Dokumentationsstelle versendet Karteikarten mit bibliographischen Angaben aller musikpädagogisch relevanten Veröffentlichungen und erschließt schwer zugängliche Quellenwerke der Forschung.

Außerdem verfügt sie über ein umfangreiches musikpädagogisches Zentralarchiv.

Adresse: Zentralstelle für Musikpädagogische Dokumentation (MPZ).  
J.W. Goethe-Universität, Senckenberganlage, 6000 Frankfurt/M.

## Engagiert für musikpädagogische Forschung



### Wolfgang Schmidt-Brunner

Wolfgang Schmidt-Brunner wurde am 13. Oktober 1936 in Passau geboren. Nach dem Schulmusikstudium an der Staatlichen Hochschule für Musik in München legte er sein zweijähriges Referendariat am Münchner Gisela-Gymnasium sowie im Zweigschuleinsatz in Schrobenhausen, Pegnitz und Gräfeling ab. Neben seiner Lehramtstätigkeit am Musischen Gymnasium in Erlangen (1962-1973) studierte er an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg die Fächer Musikwissenschaft, Pädagogik und Philosophie. Das Studium schloß er mit einer Dissertation über rhythmische Phänomene in der Musik Arnold Schönbergs ab. Als Referent für Musik am Institut für Schulpädagogik (ISP) in München gab er fruchtbare Impulse für die seinerzeit rasch voranschreitende curri-

culare Entwicklung. In der Zeit von 1974 bis 1976 war er als Wissenschaftlicher Rat und Professor an der Universität Mainz tätig. 1976 erreichte ihn der Ruf an die Musikhochschule Detmold.

Wolfgang Schmidt-Brunners wissenschaftliche Forschungsarbeit konzentrierte sich auf Methodenfragen des Musikunterrichts, didaktische Probleme der Erschließung von Musiktheater und hochschuldidaktische Probleme. Seinem Selbstverständnis als Musikpädagoge stets treu bleibend stellte er Fragen der Vermittlung von Musik in das Zentrum seiner Arbeit.

Schulmusikern und Kollegen war er bekannt als Verfasser und Herausgeber zahlreicher bedeutender Publikationen und als Mitherausgeber der Zeitschrift „Musik und Bildung“. Stets sorgsam abwägend, sachlich argumentierend und systematisch zusammenfassend ging es ihm um „Überbrückung der heftig beklagten Kluft zwischen musikdidaktischer Theorie und Unterrichtspraxis“ (Praxis des Musikunterrichts, Mainz 1977), um „retrospektive Bestandsaufnahme“ (Methoden des Musikunterrichts, Mainz 1982), um „Aufarbeitung musikpsychologischer Problemfelder für den Praktiker“ (Musikpsychologische Forschung und Musikunterricht, Mainz 1983). Mit den Bibliographien trug Wolfgang Schmidt-Brunner wesentlich dazu bei, Orientierungshilfen in der Fülle musikpädagogischer Unterrichtsliteratur zu geben. Seine Ausstellung „Opernplakate: Kunstobjekte als Werbeträger“, aus seiner Sammlung von ca. 150 Theaterplakaten ausgewählt, wurde in verschiedenen Städten gezeigt. Wolfgang Schmidt-Brunners Denken und Handeln war stets bestimmt vom Willen des Forschens und Vermittelns. Es versteht sich deshalb, daß hochschuldidaktische Probleme in seinen Publikationen nicht ausgespart blieben. Musikpädagogik und Musikdidaktik (im engeren Sinn) im Streit der konkurrierenden Anschauungen zu versöhnen, war ihm insofern ein Anliegen, als er eine hochschulpolitisch nicht zu verantwortende drohende Spaltung des Faches sah (Fachdidaktisches Studium in der Lehrerbildung, München 1978). Um Ausgleich bemühte er sich auch im Spannungsfeld von Erziehungs- und Musikwissenschaft, künstlerischer Praxis und Musikpädagogik. Dieses ausgleichende Denken bestimmte den Umgang mit Kollegen unterschiedlicher Disziplinen. Seiner rastlosen Neugier und seiner Vielseitigkeit war es zu verdanken, daß er über Entwicklungen im eigenen Fach und über Strömungen in den Nachbardisziplinen bestens informiert war. Die Förderung von Studenten lag ihm in besonderer Weise am Herzen. Er suchte das Gespräch mit Studenten und Kollegen in liebenswürdiger, zuvorkommender Art.

Seiner bayerischen Heimat fühlte er sich eng verbunden. So nutzte er jede Gelegenheit zu Kontakten in seiner Heimat. Seine letzte Ruhestätte fand er im mittelfränkischen Heilsbronn, wo er seine Jugend verbracht hatte.

In der Fachwelt fanden Wolfgang Schmidt-Brunners wissenschaftliche Leistungen dank der Gründlichkeit und Genauigkeit seiner Arbeitsweise große Anerkennung. Er prägte das Profil der noch jungen Disziplin Musikpädagogik entscheidend. Eine Geschichte der Musikpädagogik wird an seinem Werk nicht vorbeigehen können.

Rudolf-Dieter Kraemer



Am 2. Februar 1987 starb in Bad Soden die Frankfurter Musikpädagogin Sigrid Abel-Struth. Mit ihr verlor die musikpädagogische Forschung eine herausragende Persönlichkeit von internationalem Ansehen.

Sigrid Abel-Struth entstammte einer musikalischen Arzt- und Theologenfamilie aus dem Oberhessischen. Nach dem Studium in Heidelberg, Karlsruhe und Mainz wurde sie 1949 in Mainz mit einer Dissertation über „Das weihnachtliche Hirtenlied“ promoviert. Es folgten Jahre publizistischer, pädagogisch-praktischer sowie organisatorischer Arbeit. Beim Mainzer Musikverlag B. Schott's Söhne redigierte sie die Fachzeitschrift „Musik und Unterricht“. 1959 schlossen sich Aufbau und Leitung der Frankfurter Jugendmusikschule und 1963 die Leitung des Ausbildungsbereiches Musik am Pädagogischen Fachinstitut des Landes Hessen in Jugendheim (Bergstraße) an. Hier entwickelte sie eine vielseitige

praktisch-musikalische und musikdidaktische Tätigkeit als Chorleiterin und Musikerzieherin.

Nach dem Tode ihres Mannes, des Darmstädter Berufspädagogen Heinrich Abel, im Jahre 1966 wandte sie sich zunehmend der wissenschaftlichen Arbeit zu. So gehörte sie beispielsweise zu den Gründungsmitgliedern des Arbeitskreises „Forschung in der Musikerziehung“ (später: „Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung“) um Michael Alt. Seit 1970 gab sie die international renommierte wissenschaftliche Schriftenreihe „Musikpädagogik - Forschung und Lehre“ (Mainz: Schott) heraus. 1971 folgten die Habilitation im Fach Musikpädagogik in Köln und danach in kurzen Abständen die Berufungen auf musikpädagogische Lehrstühle in Bielefeld und Frankfurt.

An der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt war sie seit 1973 bis zu ihrem Tode tätig. 1978 begann Sigrud Abel-Struth unter vielen Anfeindungen und mit zahlreichen Rückschlägen mit dem Aufbau und der Realisation eines Magister-Studienganges für Musikpädagogik an der Frankfurter Universität. 1970 war ihr Buch „Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft“ (Mainz: Schott) erschienen, eine Schrift, in der sich - nach Jahrzehnten der Ideologisierung - die Zielsetzung einer theoretisch-wissenschaftlichen Durchdringung des Faches schon programmatisch angekündigt hatte. Ihre unablässigen Anstrengungen in Richtung eines systematisch, wissenschaftlich geleiteten und die gesamte Breite abdeckenden Faches krönte Sigrud Abel-Struth 1985 mit ihrem international sogleich stark beachteten „Grundriß der Musikpädagogik“ (Mainz: Schott).

In der 1984 von ihr mitbegründeten Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik (WSMP) versuchte sie zudem mit großer Energie am Aufbau einer von den Ausbildungsinstitutionen bürokratisch unabhängigen und an der besseren Förderung, Koordinierung und Zusammenarbeit musikpädagogischer Grundlagenforschung im deutschsprachigen Raum mitzuwirken.

Die Liste der wichtigsten Publikationen von Sigrud Abel-Struth enthält über 80 Beiträge, Aufsätze und Buchveröffentlichungen und dies keineswegs nur im theoretischen Bereich. Die 1967 erstmals erschienene „Grundausbildung. Handbuch für die elementare Musikerziehung in Schulen“ (Stuttgart: Klett; 2. Aufl. 1973) stellt eine immer noch viel benutzte Handreichung für die elementare Musikerziehung dar. Gleiches ist von ihrer auf die Praxis der Musikerziehung in Kindergarten und Vorschule bezogenen Veröffentlichung („Musikalischer Beginn in Kindergarten und Vorschule. Bd. 2: Praktikum“; Kassel: Bärenreiter 1972, 3. Aufl. 1981); „Bd. 3: Materialien“; Kassel: Bärenreiter 1977) zu sagen. Auch auf

zahlreichen Fortbildungstagungen tauchte sie immer wieder als gesuchte und gern gesehene Lehrerpersönlichkeit auf. Als Mitherausgeberin der Zeitschrift MUSICA betreute sie über lange Jahre eine eigene musikpädagogische Rubrik.

Sigrid Abel-Struth hinterläßt ein Vermächtnis umfassender fachlicher Kompetenz. Ihr Tod wird in vielen Winkeln und Plätzen der musikpädagogischen Welt als großer Verlust empfunden.

Michael Roske



## **Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung e.V. (AMPF)**

Im Rahmen der Bundesschulmusikwoche 1965 in Bonn wurde ein Arbeitskreis „Forschung in der Musikerziehung“ unter der Leitung von Michael Alt gegründet. Die Nachfolgeinstitution „Arbeitskreis musikpädagogische Forschung (AMPF)“ konstituierte sich im Oktober 1971 in Berlin.

Aufgabe des ARBEITSKREISES MUSIKPÄDAGOGISCHE FORSCHUNG ist die Anregung und Förderung musikpädagogischer Forschung und die Verankerung ihrer Notwendigkeit für die Gesellschaft im Bewußtsein der Öffentlichkeit. Diesen Zielen dienen insbesondere die Koordination, Anregung, Begleitung und Förderung von Forschungsprojekten.

Seit der Gründung finden jährlich 3 - 4 tägige Arbeitstagungen statt. Sie bilden ein Forum für Referate über laufende Forschungsprojekte und für die Arbeiten des wissenschaftlichen Nachwuchses (Dissertationen, Examensarbeiten ...).

Tagungsorte waren u.a.: Essen, Berlin, Gießen, Freiburg, Hamburg, Köln, Osnabrück, Bonn, Trossingen, Soest, Hannover, Augsburg.

Die inhaltliche Arbeit des AMPF konzentriert sich besonders auf folgende Gebiete:

- musikpädagogische und -didaktische Forschung
- musikpsychologische/soziologische und ästhetische Forschung
- fächerübergreifende/komparative Forschung
- wissenschaftstheoretische und bildungspolitische Forschung.

Außerdem bemüht sich der Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung um Mitsprache in Gremien, die sich mit musikpädagogisch relevanten Fragestellungen befassen und die Entwicklung der Musikpädagogik beeinflussen. Er ist Mitglied im Deutschen Musikrat und ist bestrebt, mit Verbänden und Ausbildungsinstitutionen eng zusammenzuarbeiten.

### *Literatur*

- Alt, M., Berichterstattung über die Arbeitsgemeinschaft „Musikerziehung und Forschung“, in: Kraus, E. (Hrsg.): Fortschritt und Rückbildung in der deutschen Musikerziehung. Vorträge der 6. Bundesschulmusikwoche Bonn 1965, Mainz 1965, S. 306
- Günther, U., Musikpädagogik und Forschung. Vom Arbeitskreis Forschung in der Musikerziehung zum Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung. In: Antholz, H./Gundlach, W. (Hrsg.): Musikpädagogik heute. Perspektiven - Probleme - Positionen. Zum Gedenken an Michael Alt, Düsseldorf 1975, S. 41-50
- Günter, U., Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung AMPF, in: Musik und Bildung 1975, S. 34-36
- Noll, G., Zwanzig Jahre Musikpädagogischer Forschungskreis, in: Musikpädagogische Forschung, Band 7, hrsg. v. H.J. Kaiser, Laaber 1986, S. 309-328